

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDERSON ROBERTO ZABROCKI ROSA

**A MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE PARA A APRENDIZAGEM E A PRÁTICA
DO VIOLÃO NA CIDADE DE CURITIBA (PR)**

CURITIBA

2015

ANDERSON ROBERTO ZABROCKI ROSA

**A MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE PARA A APRENDIZAGEM E A PRÁTICA
DO VIOLÃO NA CIDADE DE CURITIBA (PR)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Rosa, Anderson Roberto Zabrocki


A motivação do adolescente para a aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR) / Anderson Roberto Zabrocki Rosa – Curitiba, 2015. 99 f.

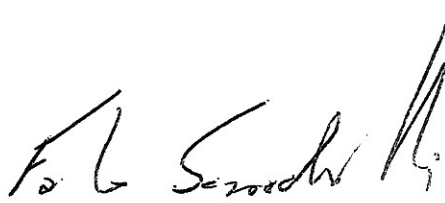
Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Violão - Instrução e estudo. 2. Motivação (Psicologia). 3. Música - Aprendizagem. 4. Teoria do fluxo. I. Título.

CDD 787.3

Ata centésima vigésima, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando Anderson Roberto Zabrocki Rosa. No vigésimo sexto dia de fevereiro de dois mil e quinze, às nove horas e trinta minutos, na sala 208, no Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituídos pelos seguintes Professores Doutores: **Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)**, orientadora, **Fábio Scarduelli (UNESPAR)** e **Danilo Ramos (UFPR)**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: "**A Motivação do Adolescente para a Aprendizagem e a Prática do Violão**", apresentada por Anderson Roberto Zabrocki Rosa. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. A senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra ao primeiro examinador e ao segundo para as suas arguições, seguidos pela defesa do candidato. Na sequência, a Professora **Rosane Cardoso de Araújo** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reuniu-se em sigilo para avaliação final do candidato. Em seguida, a senhora Presidente declarou aprovado o candidato, que obteve o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no vigésimo sexto dia de fevereiro de dois mil e quinze. xxxxxxxxxxxxxxxxx


Dr.ª Rosane Cardoso de Araújo
(UFPR)


Dr. Fábio Scarduelli
(UNESPAR)


Dr. Danilo Ramos
(UFPR)


Anderson Roberto Zabrocki Rosa

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Rosane Cardoso de Araújo.

Aos professores Danilo Ramos e Fabio Scarduelli pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de turma, em especial ao Jean Pscheidt, pela constante convivência, apoio e conversas pela reitoria da UFPR.

Aos professores Álvaro Carlini, Norton Dudeque, Guilherme Romanelli e Maurício Dottori, que tanto contribuíram em minha formação enquanto discente da UFPR (2008-2015).

Ao Gabriel Snak e a Elides, sempre dispostos a orientar e auxiliar nas questões de matrículas, documentos e comprovantes.

Ao Cláudio Aparecido Fernandes, meu primeiro professor de violão, modelo profissional/humano que sempre me inspirou.

Aos amigos de boa conversa e troca de ideias acadêmicas (ou nem tão acadêmicas) Gabriel Jungles, Elder Gomes, Willian Lentz, Glauber Coutinho, Jean Coutinho, Daniel Vilela (Jequibau), João Straub, Guido Viaro Neto, Andrey Giron, Henry Kluck, Adriano Elias.

À minha amada Susan Volkmann.

Aos meus pais, Paulo Roberto Rosa e Jocicler Zabrocki Rosa.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Quando criança, eu cantava. Adolescente, como todos os adolescentes,
minha voz se rompeu. Mas ela permaneceu abafada e perdida. Enterrei-me
apaixonadamente na música instrumental. Existe um laço direto entre a música e a
muda. As mulheres nascem e morrem num soprano indestrutível. Sua voz é um
reino. Os homens perdem sua voz de criança. Com treze anos eles enrouquecem,
tremem, balem. Os homens estão entre os animais cuja voz se rompe. Na
espécie, eles formam a espécie do canto a duas vozes.
Podemos defini-los, a partir da puberdade: humanos que a voz
abandonou como uma muda.

Pascoal Quinard

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a motivação do adolescente para o estudo e a prática do violão. O referencial teórico fundamentou-se na Teoria do Fluxo. A metodologia utilizada foi o estudo de levantamento (*survey*) e a ferramenta escolhida para a coleta de dados foi um questionário. O questionário foi respondido por 34 adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos, que estudam violão em escolas de música/conservatórios localizados na cidade de Curitiba (PR). As questões contemplaram os seguintes objetivos específicos: a) conhecer os motivos pelos quais os adolescentes decidem iniciar seus estudos de violão; b) verificar a participação e influência dos pais/familiares na opção pelo instrumento e no estudo cotidiano da população investigada; c) levantar dados sobre a organização do estudo cotidiano de violão, verificando o uso de metas, estratégias e a concentração dos adolescentes; d) verificar elementos como emoção e satisfação na prática musical dos adolescentes; e) verificar a relação entre motivação e os diferentes repertórios e métodos empregados para o aprendizado e a prática do violão para adolescentes; f) analisar se os adolescentes experimentam o *fluxo* em suas práticas violonísticas cotidianas. Os resultados obtidos apresentaram o fator intrínseco como principal componente na motivação inicial para a prática e aprendizado do violão pelos participantes. Em relação ao fluxo, foi possível identificar, a partir das respostas dos adolescentes, que ele é um elemento presente durante as atividades de estudo e prática do instrumento. De modo geral, a população investigada declarou sentir satisfação com mais frequência em momentos pontuais da prática cotidiana, em que as metas e objetivos de estudo e prática estavam estabelecidos com facilidade e clareza, de modo a serem compreendidos com facilidade pelos adolescentes. Nas questões que envolviam a realização de atividades mais complexas, que exigem estratégias e estabelecimento de metas mais detalhados, a motivação e a satisfação declarada pelos participantes obtiveram valores de frequência e concordância mais baixos nos questionários aplicados.

Palavras chave: Motivação; Teoria do Fluxo; Adolescentes; Violão.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the teenager's motivation to study and practice the guitar. The theoretical framework was based on the Flow Theory. The methodology used was a survey study and the tool of choice for data collection was a questionnaire. The questionnaire was answered by 34 teenagers, aged 12 and 18, studying guitar at music schools / conservatories located in Curitiba (PR). The issues contemplated the following specific objectives: a) to know the reasons why adolescents decide to start their guitar studies; b) to verify the participation and influence of family in the choice of instrument and the daily study of the population investigated; c) to collect data on the organization of guitar everyday study, checking the use of goals, strategies and the concentration of adolescents; d) to verify elements as excitement and satisfaction in musical practice adolescents; e) to verify the relationship between motivation and different repertoires and methods used for learning and practicing the guitar for teenagers; f) analyze whether adolescents experience flow in their everyday practices. The results showed intrinsic factor as the main component in the initial motivation for practice and guitar learning by the participants. Regarding the flow, it was possible to identify, from the responses of adolescents, it is an element present during study activities and instrumental practice. In general, the population investigated declared feel satisfaction more often in special moments of everyday practice, in which the goals and objectives of study and practice were set with ease and clarity in order to be understood easily by adolescents. In matters involving the realization of more complex activities that require strategies and establishing more detailed goals, motivation and satisfaction declared by the participants obtained frequency values and lower concordance in the questionnaires.

Keywords: Motivation; Flow theory; Adolescents; Guitar.

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – IDADES DOS PARTICIPANTES.....	50
GRÁFICO 2 – GENERO DOS PARTICIPANTES.....	51
GRÁFICO 3 – MOTIVAÇÃO PARA INICIAR O APRENDIZADO DO VIOLÃO.....	54
GRÁFICO 4 – QUEM MAIS TE INCENTIVA/INSPIRA A APRENDER VIOLÃO.....	56
GRÁFICO 5 – ALEGRIA/SATISFAÇÃO DURANTE A PRÁTICA E APRENDIZADO DO VIOLÃO.....	58
GRÁFICO 5.A – ALEGRIA/SATISFAÇÃO TENDO AULAS DE VIOLÃO.....	59
GRÁFICO 5.B – ALEGRIA/SATISFAÇÃO TOCANDO PEÇAS DIFÍCEIS/DESAFIADORAS.....	61
GRÁFICO 5.C – ALEGRIA/SATISFAÇÃO TENDO AULAS DE VIOLÃO.....	62
GRÁFICO 5.D – ALEGRIA/SATISFAÇÃO APRENDENDO MÚSICAS QUE O PROFESSOR ESCOLHEU.....	64
GRÁFICO 5.E – ALEGRIA/SATISFAÇÃO APRENDENDO MÚSICAS QUE MEU PROFESSOR ESCOLHE PARA MIM.	65
GRÁFICO 5.F – ALEGRIA/SATISFAÇÃO TOCANDO EM APRESENTAÇÕES.....	67
GRÁFICO 6 – CONSEGUE MANTER UMA ROTINA DE ESTUDOS?	68
GRÁFICO 7 – HORAS DE ESTUDO POR SEMANA.....	70
GRÁFICO 8 – NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA COM AS FRASES.....	72
GRÁFICO 8.A – EU ME SINTO ORGULHOSO QUANDO TOCO BEM.....	74
GRÁFICO 8.B – TOCAR BEM O VIOLÃO É DIVERTIDO PARA MIM.....	75
GRÁFICO 8.C – ME SINTO CAPAZ DE REALIZAR AS TAREFAS PROPOSTAS PELO (A) PROFESSOR (A)	76
GRÁFICO 8.D – MANTENHO A CONCENTRAÇÃO DURANTE O ESTUDO.....	77
GRÁFICO 8.E – QUANDO ESTUDO VIOLÃO EU PERCO A NOÇÃO DO TEMPO.....	78
GRÁFICO 8.F – QUANDO ESTUDO VIOLÃO PROCURO ORGANIZAR BEM O TEMPO QUE EU TENHO, ESTABELECEndo METAS E ESTRATÉGIAS PARA OS OBJETIVOQUE PRECISO ATINGIR.....	79

GRÁFICO 9 – POSSUI UM REPERTÓRIO FAVORITO PARA A PRÁTICA MUSICAL?	80
GRÁFICO 10 - QUAIS OS REPERTÓRIOS FAVORITOS?	82
GRÁFICO 11 – UTILIZOU ALGUM MÉTODO PARA O APRENDIZADO E PRÁTICA DO VIOLÃO?	84
GRÁFICO 11.A – MÉTODOS UTILIZADOS.....	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDADES DOS PARTICIPANTES.....	49
TABELA 2 – GENERO DOS PARTICIPANTES.....	50
TABELA 3 – MOTIVAÇÃO PARA INICIAR O APRENDIZADO DO VIOLÃO.....	52
TABELA 4 – QUEM MAIS INCENTIVA/INSPIRA A APRENDER VIOLÃO.....	56
TABELA 5.A – ALEGRIA/SATISFAÇÃO TENDO AULAS DE VIOLÃO.....	59
TABELA 5.B – ALEGRIA/SATISFAÇÃO TOCANDO PEÇAS DIFÍCEIS/DESAFIADORAS.....	60
TABELA 5.C – ALEGRIA/SATISFAÇÃO PRATICANDO O VIOLÃO.....	62
TABELA 5.D – ALEGRIA/SATISFAÇÃO APRENDENDO MÚSICAS QUE O PROFESSOR ESCOLHEU.....	64
TABELA 5.E – ALEGRIA/SATISFAÇÃO APRENDENDO MÚSICAS QUE O PRÓPRIO ALUNO ESCOLHEU.....	65
TABELA 5.F – ALEGRIA/SATISFAÇÃO TOCANDO EM APRESENTAÇÕES....	67
TABELA 6 – CONSEGUE MANTER UMA ROTINA DE ESTUDOS?	68
TABELA 7 – HORAS DE ESTUDO POR SEMANA.....	70
TABELA 8.A – ME SINTO ORGULHOSO QUANDO TOCO BEM.....	73
TABELA 8.B – TOCAR BEM O VIOLÃO É DIVERTIDO PARA MIM.....	74
TABELA 8.C – ME SINTO CAPAZ DE REALIZAR AS TAREFAS PROPOSTAS PELO (A) PROFESSOR (A)	75
TABELA 8.D – MANTENHO A CONCENTRAÇÃO DURANTE O ESTUDO.....	76
TABELA 8.E – QUANDO ESTUDO VIOLÃO EU PERCO A NOÇÃO DO TEMPO.....	77
TABELA 8.F – QUANDO ESTUDO VIOLÃO PROCURO ORGANIZAR BEM O TEMPO QUE EU TENHO, ESTABELECENDO METAS E ESTRATÉGIAS PARA OS OBJETIVOS QUE PRECISO ATINGIR.....	79
TABELA 9 – POSSUI UM REPERTÓRIO FAVORITO PARA A PRÁTICA MUSICAL?	80
TABELA 10 - QUAIS OS REPERTÓRIOS FAVORITOS?	81

TABELA 11 – UTILIZOU ALGUM MÉTODO PARA O APRENDIZADO E PRÁTICA DO VIOLÃO?	84
TABELA 11.A – MÉTODOS UTILIZADOS.....	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. MOTIVAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E ENSINO DO VIOLÃO	15
2.1 MOTIVAÇÕES	15
2.1.1 A Teoria do fluxo	19
2.1.2 Outras teorias de motivação	22
2.1. 3 Pesquisas sobre motivação no Brasil.....	28
2.2 ADOLESCÊNCIA.....	31
2.2.1 Adolescência e aprendizagem musical	34
2.2.2 Pesquisas sobre música e adolescência.....	36
2.3 ENSINO DO VIOLÃO	39
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
3.1 MÉTODO.....	46
3.2 POPULAÇÃO	46
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: O QUESTIONÁRIO	47
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1 CATEGORIA DE ANÁLISE 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	49
4.2 CATEGORIA DE ANÁLISE 2: MOTIVOS PARA APRENDIZAGEM DO VIOLÃO	52
4.3 CATEGORIA DE ANÁLISE 3: MOTIVAÇÃO E FLUXO	56
4.4 CATEGORIA DE ANÁLISE 4: REPERTÓRIO E MÉTODOS	80
5 CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE	96

1 INTRODUÇÃO

As reflexões iniciais para o desenvolvimento deste estudo originaram-se da leitura de textos e artigos que trouxeram a mim inúmeros questionamentos sobre a eficiência das formas tradicionais de ensino de instrumento na atualidade - em escolas de música e conservatórios - assim como possíveis soluções para alguns problemas imediatos. Passei a fazer esboços e anotações sobre o tema, tendo em mente o desenvolvimento de uma pesquisa voltada ao violão. Foi na abertura do edital para o mestrado em música da Universidade Federal do Paraná, em 2012, que tomei conhecimento dos estudos sobre a motivação e logo encontrei alguns possíveis caminhos para desenvolver as questões sobre as quais vinha refletindo. Neste primeiro contato com as teorias da motivação, me interessei pela teoria do fluxo, de Csikszentmihalyi (1992;1999). Em síntese, Csikszentmihalyi elencou de maneira sistemática os elementos necessários para que as pessoas se mantenham motivadas e experimentem satisfação em diferentes atividades de contextos diversos – inclusive aprendendo e tocando violão. O autor define o fluxo como “aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que mais nada parece ter importância; a experiência em si é tão agradável que as pessoas a vivenciarão mesmo pagando um alto preço, pelo simples prazer de senti-la” (Csikszentmihalyi, 1992 p.17). De acordo com O’Neill e McPherson (2002) as pessoas experimentam o fluxo com mais frequência quando tem objetivos claros e recebem *feedbacks* sem ambiguidades para a realização de tarefas. Desse modo, elas mantêm a concentração focada durante as tarefas e percebem que seus êxitos são conquistados através de autocontrole pessoal.

Considerando, portanto, a abordagem motivacional para a aprendizagem da música, o objetivo geral para este trabalho foi investigar a motivação dos adolescentes para o estudo e a prática do violão. Os objetivos específicos são os seguintes: a) conhecer os motivos pelos quais os adolescentes decidem iniciar seus estudos de violão; b) verificar a participação e influência dos pais/familiares na opção pelo instrumento e no estudo cotidiano dos adolescentes; c) levantar dados sobre a organização do estudo cotidiano de violão, verificando o uso de metas, estratégias e a concentração dos

adolescentes; d) verificar elementos como emoção e satisfação na prática musical dos participantes; e) verificar a relação entre motivação e os diferentes repertórios e métodos empregados para o aprendizado e a prática do violão para adolescentes f) analisar se os adolescentes experimentam o fluxo em suas práticas violonísticas cotidianas.

A escolha da população adolescente, para esta investigação, se deu pelo meu interesse na aprendizagem dessa faixa etária, em especial por perceber o potencial de engajamento que estes indivíduos podem ter ao encontrar uma atividade que lhes seja instigante. É possível que a prática do violão seja uma atividade que permita ao adolescente o desenvolvimento e expressão do seu *self* (si mesmo), algo com o potencial de lhe direcionar a um intenso envolvimento com o violão, a ponto de tornar os adolescentes indivíduos *autotélicos*¹. Que podem ser definidos como pessoas que desenvolvem suas necessidades de crescimento pessoal e criam por si só as ferramentas necessárias para a busca da realização de seus potenciais e desejos, tendo a experiência como meta principal. Csikszentmihalyi (1992) expõe a condição corriqueira do adolescente nas sociedades ocidentais, e como o envolvimento em uma atividade pode ter início após uma experiência que lhe interesse:

Um adolescente, no geral, não possui metas diferenciadas com clareza; quer exatamente o que desejam os outros garotos de sua idade – por sua programação genética ou porque o meio social lhes diz o que devem desejar. [...]. Uma experiência instigante pode harmonizar-se com as coisas que gostava de fazer anteriormente, com seus sentimentos a respeito da natureza e da beleza, com as prioridades que estabelecera no decorrer dos anos, sobre o que considerava importante. Assim, inclui esse acontecimento acidental numa estrutura de metas – aprender mais sobre aquela experiência, fazer cursos, continuar o colégio e ir para a universidade, encontrar um emprego na área – se torna um elemento central do seu *self*. A partir de então, suas metas dirigem sua atenção para que se concentre cada vez mais em seus novos objetivos e na sua vida, completando o círculo da causalidade. A princípio, a atenção ajudou a formar seu *self*, quando notou as belezas de tal assunto que conheceu por acaso; depois, enquanto ele intencionalmente buscou conhecer aquilo a fundo, seu *self* começou a moldar sua atenção (Csikszentmihalyi, 1992 p. 60).

Os resultados obtidos por meio desta investigação podem gerar contribuições para o trabalho reflexivo de professores de violão e também oferecer bases para o

¹ “A palavra autotélica é composta de dois radicais gregos: *auto* (relativo ao indivíduo) e *telos* (meta, finalidade)” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992. p.116).

desenvolvimento de planos de ensino e metodologias embasadas em estratégias e conceitos elaborados com o aporte da teoria do fluxo e de teorias da motivação que se aproximam dos propósitos deste estudo.

2. MOTIVAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E ENSINO DO VIOLÃO

Este capítulo é destinado a revisão de literatura da dissertação. A revisão está dividida em três partes principais: motivação, adolescência e ensino do violão.

2.1 MOTIVAÇÃO

O músico pode cantar o ritmo que existe em todo o espaço, mas não pode conceder-vos o ouvido que capta a melodia nem a voz que a reproduz.

Khalil Gibran

A frase de Khalil Gibran sobre o ensinar se assemelha ao que Susan Hallam (1998) descreveu como os dois motivos mais comuns de frustração para os professores de instrumento: não conseguir fazer com que seus alunos aprendam a tocar e a impossibilidade de aprender por eles. Em cada período de desenvolvimento do aprendizado e da prática de um instrumento, os alunos apresentam desafios e inseguranças no decorrer do processo, algo que costuma deixar seus professores perplexos (ABELES; HOFFER; KLOTMANN, 1995). Para estes autores, parte destas situações de insegurança ou pouco engajamento denotam problemas com a motivação. Os autores sugerem que tais problemas possam ser resolvidos com a identificação ou o fornecimento do “combustível” certo para o “motor” de cada aluno. Os parágrafos seguintes serão dedicados ao entendimento deste motor, a motivação, partindo dos fatores internos (motivação intrínseca) e fatores externos (motivação extrínseca) bem como das elaborações mais complexas que tratam de seu funcionamento - fornecidas por meio das teorias de motivação - e as contribuições que essas teorias têm oferecido para a escolha mais cuidadosa dos combustíveis apropriados para impulsionar os potenciais de cada sujeito.

É comum ouvir, com alguma frequência, pessoas dizendo que estão se sentindo motivadas ou desmotivadas, como se a motivação fosse algo emocional, que vai e vem, e está ora de seus controles. Para o estudo da motivação é necessário que as

manifestações de motivação ou desmotivação sejam avaliadas do ponto de vista comportamental (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007). De acordo com Bzuneck (2010) a motivação pode ser definida, genericamente, como aquilo que move uma pessoa ou a põe em ação ou a faz mudar de curso. Pode ser entendida como fator psicológico ou conjunto de fatores, ou ainda como um processo. Há consenso entre os autores que investigam a motivação quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em toda e qualquer atividade humana. Portanto, pode-se afirmar que em cada iniciativa, ação ou mudança realizada por um indivíduo, há o fator motivação envolvido (BZUNECK, 2009; REEVE, 2006)

Lehmann, Sloboda e Woody (2007, p.44) afirmam que: “na vida dos músicos há múltiplas fontes de motivação” e que a forma mais simples de compreender estas fontes é categorizando-as como oriundas de fatores *intrínsecos* ou *extrínsecos*. De acordo com Ribeiro (2013) todo o tipo de atividade humana é impulsionado por meio de fatores intrínsecos e/ou extrínsecos que asseguram ao ser humano a qualidade da persistência e do direcionamento da atenção para o desenvolvimento de suas tarefas.

A motivação intrínseca teria origem no próprio indivíduo, por meio de suas curiosidades, interesses e inclinações inatas de se dedicar a seus objetivos e capacidades para atingir o crescimento pessoal. Quando um indivíduo é intrinsecamente motivado, ele age pelo senso de desafio que a atividade lhe proporciona. Trata-se de um comportamento espontâneo, em que não há interesses externos, recompensas ou obrigações. O indivíduo realiza a atividade pelo prazer de realizá-la. Portanto, a motivação intrínseca se refere ao incentivo que o indivíduo busca em direção a seus próprios interesses e o desenvolvimento de suas próprias capacidades e habilidades (REEVE, 2006).

A motivação intrínseca provém da sensação de se sentir competente e autodeterminado durante a realização de uma atividade. O interesse e o sentimento de liberdade experimentados pelas pessoas podem lhes acender o desejo de ler um livro e o sentimento de competência pode fazer com que nos ocupemos durante horas de um difícil jogo de palavras cruzadas, por exemplo (REEVE, 2006, p.84-85).

A motivação extrínseca pode ser definida como a motivação para trabalhar em tarefas ou atividades objetivando recompensas materiais ou sociais. Quando movido pela

motivação extrínseca, o indivíduo é orientado por comandos ou pressões externas para demonstrar competências e habilidades. A motivação extrínseca pode ser reconhecida em situações em que os indivíduos se esforçam em obter notas altas em avaliações, receber premiações ou impressionar colegas (GUIMARÃES, 2010).

A motivação extrínseca surge de uma motivação voltada “para conseguir” (ou seja, “faça isso para conseguir aquilo”). Nesse caso, o “isso” que se tem que fazer é do tipo “o que eu ganho com isso?”. Dessa maneira, a motivação extrínseca é um motivo criado pelo ambiente para fazer com que o indivíduo inicie ou persista em uma dada ação (REEVE, 2006, p.85).

Lehmann, Sloboda e Woody (2007) consideram que, em geral, as pessoas costumam fazer música pelo prazer e satisfação que têm durante a atividade, em que há a prevalência da motivação intrínseca. Porém, a aquisição de habilidades musicais exige muito tempo e esforço, exigindo também dos músicos a motivação extrínseca. De acordo com os autores, a importância da motivação extrínseca pode ser notada quando jovens músicos respondem ao apoio e encorajamento de pessoas próximas, incluindo pais, professores e colegas. A qualquer momento de seu desenvolvimento, os músicos podem usar fontes de motivação intrínseca e extrínseca simultaneamente, por exemplo: o prazer de fazer música em conjunto é intrinsecamente recompensador, e um adicional a esta prática pode ser recebida através do aplauso de uma plateia.

Além das fontes de motivação intrínseca e extrínseca para a prática e aprendizagem musical, também é possível incluir o fator emocional como fonte de motivação. Para Reeve (2006) a motivação está diretamente relacionada com a emoção: os fatos essenciais da motivação e da emoção dizem respeito às nossas esperanças, nossos anseios, nossas vontades, nossas necessidades e nossos temores. De acordo com McPherson e McCornick (2006), o estudo das emoções é um domínio importante para a música, pois os sentimentos pessoais têm um efeito poderoso no bem-estar e identidade social. Para muitas pessoas, a música é utilizada como estimulante físico e estético, como elemento de regulação emocional ou alteração de estado emocional (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007).

Segundo Woody e McPherson (2010) muitas pessoas iniciam o aprendizado musical pelas recompensas emocionais e estéticas que a música pode oferecer. As

peessoas teriam a sensação de que, se a escuta de uma bela melodia é prazerosa, ser capaz de reproduzir aquilo por si mesmo pode ser uma experiência ainda mais poderosa. Os autores também revelam que a motivação para a prática musical pode ser desencadeada após uma *experiência de pico*, termo cunhado pelo psicólogo humanista Abraham Maslow² para descrever experiências emocionais intensas. Em um estudo realizado por Sloboda (1990)³ pessoas relataram que as experiências musicais que tiveram durante a infância foram marcantes para suas vidas musicais. Tais relatos seriam indícios de que, quando crianças pequenas tem uma *experiência de pico* com a música, elas passem a ter uma forte inclinação para se engajar na atividade que causou tal experiência. Portanto, experiências de pico emocional podem resultar em ações altamente motivadas em direção à prática musical. Um relato famoso de experiência de pico emocional foi dado pelo violonista clássico Andrés Segóvia, que relatou a forte impressão que um guitarrista flamenco lhe causou em sua infância.

“Ao primeiro toque, mais barulho do que música saltou das cordas e, como se isso tivesse acontecido ontem, eu me lembro de meu espanto a estas explosões de som. [...] ouvindo ao impacto, senti que caíra para trás. Entretanto, quando ele arranhou algumas variações ele disse que eram *soleares*, eu senti aquilo dentro de mim, como se elas tivessem entrado através de cada poro do meu corpo. (SEGOVIA, 1976 citado por WOODY e McPHERSON, 2001, tradução nossa).

De acordo com Hallam (1998) uma das características que distinguem grandes músicos é a habilidade de comunicar emoções em música. Relatos autobiográficos como o apresentado acima, que tratam de memórias de respostas emocionais à música, mostram que indivíduos que dedicam a vida à música costumam relatar fortes emoções a eventos musicais vividos em algum momento de suas vidas. Aqueles que não deram continuidade às suas práticas musicais, frequentemente, relatam emoções negativas, experimentadas em momentos em que foram fortemente criticados por professores ou pressionados pelos pais. Essas memórias podem influir em suas atitudes diante da música, tornando-os relutantes em se envolverem em atividades musicais e criando ansiedade. Para a autora, respostas emocionais positivas à música costumam ser

² MASLOW. A. H. **Toward a psychology of being** 2.ed. New York: Van Nostrand Reinhold, 1968.

³ SLOBODA. J. Music as language. In: WILSON. F.R.; ROEHMANN. F.L. (eds.) **Music and child development**: The biology of music making. St. Louis: MMB Music, 1990. p.28-43

experimentadas em locais sem ocorrência de conflitos e desentendimentos, por exemplo: em casa; em salas de concerto; sozinho ou com amigos; locais em que não há expectativas e pressões sobre a *performance*. Pais podem encorajar o desenvolvimento de respostas emocionais positivas à música ao permitir oportunidades de as crianças experimentarem a exploração de ideias musicais sem receber críticas ou pressões.

2.1.1 A Teoria do fluxo

De acordo com Woody e McPherson (2010) assim que uma pessoa inicia uma busca crescente por participação em atividades musicais, ela logo pode descobrir as recompensas emocionais da *performance*. E este fazer musical tem o potencial de ser uma experiência de absorção, um sentimento de autorrecompensa e fluidez que pode ser atingido quando uma pessoa está tão engajada em uma atividade que perde a autoconsciência, sentindo uma junção entre consciência e ação, chegando até mesmo a perder a noção de tempo. Quando uma pessoa atinge tal estado ou sensação na realização de uma atividade, pode-se dizer que ela está em estado de *fluxo*. Este foi um dos termos cunhados por Csikszentmihalyi (1992;1999) no decorrer do desenvolvimento de sua teoria, a *teoria do fluxo*, uma das teorias do campo de estudo da Motivação e que inspirou o início desta investigação.

A teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1992;1999), tem sido considerada referencial significativo para o estudo e prática musical por tratar dos processos que denotam o envolvimento e prazer de um indivíduo durante o processo de aprendizado e execução de uma tarefa. A teoria aborda aspectos relacionados à experiência vivida por indivíduos altamente motivados, e conseqüentemente, determinados na realização de suas atividades, cujo envolvimento é qualitativamente intenso e emocionante (ARAÚJO, 2008). Estudos realizados com base na teoria do fluxo têm constatado que, para haver motivação e bons rendimentos em qualquer atividade ou prática é necessário que haja equilíbrio entre os níveis de dificuldade da tarefa e a habilidade do indivíduo. Deste modo, havendo este equilíbrio, o indivíduo tem mais chances de realizar uma atividade em alto grau de concentração e satisfação pessoal, uma vez que houve a adequação da tarefa

com o seu nível de habilidade. Há uma série de fatores que, combinados, podem contribuir para que o nível de motivação no aprendizado continue elevado. De acordo com Araújo (2008), alguns deles seriam:

a) o estabelecimento de metas; b) o cuidado para com a qualidade dos desafios apresentados; c) o direcionamento da aprendizagem de acordo com as capacidades do aluno; d) o cuidado com aspectos emocionais do processo; e) a priorização de condições extrínsecas e intrínsecas que gerem a concentração (ARAÚJO, 2008. p.50).

De acordo com Csikszentmihalyi (1992) a importância do estado de fluxo está no desenvolvimento de um *self* (si mesmo) mais complexo. O fluir é capaz de tornar o momento presente mais agradável e criar a autoconfiança que permite às pessoas desenvolverem suas capacidades e possam realizar contribuições significativas para a humanidade.

O Fluxo é aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que mais nada parece ter importância; a experiência em si é tão agradável que as pessoas a vivenciam mesmo pagando um alto preço, pelo simples prazer de senti-la (Csikszentmihalyi, 1992 p.17).

Em suas pesquisas, Csikszentmihalyi (1992) encontrou componentes em comum entre os relatos de pessoas que descreviam experiências e realizações positivas, e os enumerou como fatores importantes para que as pessoas realizem suas tarefas e obtenham satisfação delas. A estes componentes, oito no total, Csikszentmihalyi chamou de fenomenologia da satisfação:

- 1) a experiência de fluxo em geral ocorre quando enfrentamos tarefas que temos oportunidade de concluir;
- 2) devemos ser capazes de concentrar-nos no que estamos fazendo;
- 3 e 4) a concentração geralmente é possível porque a tarefa empreendida tem metas claras e oferece um retorno imediato;
- 5) agimos com um envolvimento profundo, embora fácil, que afasta da consciência as preocupações e frustrações da vida cotidiana;
- 6) as experiências de satisfação permitem que as pessoas exercitem uma sensação de controle sobre suas ações;
- 7) a preocupação com o self desaparece, embora, de modo paradoxal, ele seja sentido com mais força quando o fluxo da experiência termina;

8) a percepção do tempo é alterada; as horas passam em minutos, e os minutos podem prolongar-se como se fossem horas (Csikszentmihalyi, 1992, p.79).

Para Csikszentmihalyi (1992) a combinação de todos esses fatores provoca a sensação de uma satisfação profunda, tão recompensadora que os indivíduos que a experimentam sentem que vale a pena gastar muita energia só para senti-la.

Reeve (2006) destaca a importância que tem sido atribuída a pesquisas sobre a motivação em contextos escolares e de trabalho, e o quanto estas pesquisas podem oferecer para a aquisição de um entendimento mais sofisticado sobre a motivação dos indivíduos inseridos nestes contextos. Reeve (2006) também enumera alguns resultados que podem ser obtidos a partir da compreensão adquirida por meio destas pesquisas. Em contextos educacionais e de trabalho, os resultados podem indicar meios para o aprimoramento de aspectos diretamente relacionados com a realização de tarefas cotidianas, convívio e bem-estar dos indivíduos nestes ambientes.

Em termos educacionais, uma compreensão da motivação pode ser aplicada para promover maior participação do aluno em sala de aula, para estimular a motivação que faça o aluno desenvolver seus talentos, como na música, e para informar aos professores de que modo obter em sala de aula um ambiente favorável, que satisfaça às necessidades e aos interesses dos alunos(...)No trabalho, uma compreensão da motivação pode ser aplicada à melhoria da produtividade e da satisfação dos trabalhadores, a construir crenças confiantes e de recuperação rápida, a evitar o estresse e a estruturar tarefas que lhes ofereçam níveis ótimos de desafio, de variedade e de relacionamento com os companheiros (REEVE,2006. p.10).

Estes dois enfoques destacados por Reeve (2006), em contextos educacionais e de trabalho, podem ser comparados ao aprendizado e a prática musical, pois todo o músico ou estudante de música passa pelo processo de aprendizado; precisa de tempo e esforço para desenvolver as habilidades necessárias para a prática, e precisa ter o controle para manter os diversos fatores envolvidos para a manutenção de um bom trabalho de *performance* musical, seja individualmente ou em conjunto.

Uma das possibilidades de focalizar o tema motivação na aprendizagem musical é a partir do reconhecimento de algumas das teorias e aportes teóricos já percorridos e investigados por pesquisadores e estudiosos de outras áreas, como da psicologia e da educação, como forma de encontrar referenciais relevantes na compreensão do objeto voltado para pesquisas na área musical. [...] a utilização de teorias na construção de pesquisas distintas favorece uma compreensão mais

rica e lógica de um objeto, pois podem confirmar ou contrariar a teoria, produzindo, de qualquer modo um avanço na área pesquisada. [...] Sem um referencial teórico, uma pesquisa não passará de uma exploração de um determinado tema, que muitas vezes é relevante, mas apresenta uma difícil interpretação” (ARAÚJO, 2010, p. 112).

2.1.2. Outras teorias de motivação

As teorias de motivação podem proporcionar constatações importantes, sobretudo ao processo de ensino e aprendizagem, pois elas podem oferecer meios para que estes processos sejam mais interessantes e envolventes para os alunos (O’NEILL, S; McPHERSON, G, 2002). Com o intuito de expor um pouco mais a respeito destas teorias, os próximos parágrafos serão dedicados à breve exposição de algumas das teorias da motivação que têm sido exploradas junto ao campo de investigação sobre a prática e *performance* musical.

A Teoria da Expectativa-Valor tem como foco a valorização que o indivíduo atribui para a realização de diferentes tarefas. De acordo com O’Neill e McPherson (2002) esta teoria:

Procura compreender os fundamentos das razões que levam os indivíduos a se interessar ou se importar com determinadas tarefas a nível suficiente de eles acreditarem que isto pode ser importante para suas vidas no futuro. O modelo descreve quatro componentes que são relevantes para as expectativas dos estudantes e valoração de uma atividade. 1) Valor de realização – se refere à importância que o estudante atribui de a tarefa ser bem realizada. Por exemplo: tocar bem em um recital escolar será importante para o estudante no qual o autoconceito envolve um forte senso de identidade em termos de ser um músico capaz. 2) A sensação de agradabilidade/ prazer que o instrumentista tem quando está tocando pelo prazer de fazer música é definido como motivação intrínseca. 3) Estudantes com percepção de valoração da utilidade extrínseca de aprender seu instrumento, visando sua utilidade para metas futuras, incluindo escolha de carreira. 4) A percepção dos prejuízos do aprendizado musical, tempo que despenderá praticando, com a necessidade de prática contínua, são definidos como custo percebido pelo engajamento em uma atividade. (O’NEILL, S; McPHERSON, G, 2002, p.32, tradução nossa).

Uma das constatações apresentadas por autores que se utilizam da Teoria da Expectativa-Valor alega que o interesse e valor que uma pessoa expressa em relação ao aprendizado de música são proporcionais ao seu engajamento no estudo e prática musical, e isto também pode influenciar diretamente nas crenças sobre a própria

habilidade musical. Quando a pessoa crê que não tem habilidades e não vai conseguir realizar as atividades propostas, as chances de que em breve desistirá de aprender música são maiores (O'NEILL, S; McPHERSON, G, 2002).

Uma importante contribuição ao entendimento da motivação intrínseca foi dada na criação da teoria da autorregulação, de Corno e Rohrkemper⁴ (1985). Para os autores, o aprendizado autorregulado é a mais elevada forma de engajamento cognitivo que o estudante pode utilizar para o aprendizado. Para isso é necessário um grande esforço sistemático para habilitar o estudante a desenvolver um entendimento do novo material, manipular a rede de ideias que ele já domina e relacionar isso ao novo conteúdo, e monitorar este processo na aquisição de novas informações. Corno e Rohrkemper (1985) sugerem que professores devem auxiliar seus estudantes no desenvolvimento de habilidades de aprendizado autorregulado a que empreguem estratégias de ensino/aprendizado que promovam a motivação intrínseca.

Outra teoria recente sobre a motivação, de origem cognitivista, é a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura⁵ (1996). O elemento central desta teoria é chamado de *crenças de auto eficácia*, que estariam relacionadas à valorização do indivíduo na realização de uma atividade e o senso de competência (O'NEILL E McPHERSON, 2002). Em um estudo realizado por McCormick e McPherson (2003) com 332 instrumentistas com idades entre 9 e 18 anos, foi constatado que os estudantes que expressaram mais confiança nas suas habilidades são os mesmos que receberam as maiores notas.

A Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000) está inserida no paradigma sociocognitivo da motivação humana. Trata-se de um modelo que apresenta a motivação como algo que não advém somente de fatores intraindividuais e espontâneos ou, ao contrário, que a motivação decorra somente dos fatores socioambientais. A Teoria da Autodeterminação procura observar diferentes gradações de motivação, suas variações, tipos e qualidades. Assim, toda diversidade de razões

⁴ CORNO, L.; ROHRKEMPER, M. The intrinsic motivation to learn in classrooms. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on motivation in education: The classroom milieu**. Orlando: Academic Press, 1985.

⁵ BANDURA, A. Social cognitive theory of human development. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1996. p.5513-5518.

possíveis para explicar o comportamento motivado dos indivíduos pode ser ordenada segundo uma dinâmica que reflete o nível de autodeterminação subjacente ao comportamento (RIBEIRO, 2013). A Teoria da Autodeterminação é composta por cinco mini teorias que se inter-relacionam e se complementam: 1) Necessidades Psicológicas Básicas; 2) Avaliação Cognitiva; 3) Integração Organísmica; 4) Orientações Causais; 5) Metas Motivacionais. A teoria da autodeterminação aplicada em música sugere que os músicos frequentemente iniciam seu aprendizado como uma atividade extrinsecamente motivada (por exemplo: ao ver outra pessoa tocando ou oferecendo o modelo de como uma peça deve ser tocada) antes de ser envolvido em um desejo intrinsecamente motivado de se aprofundar nos estudos musicais. Com a continuidade da prática e desenvolvimento musical, se atinge um nível que ultrapassa o nível inicial de regulação externa (regulação puramente externa) e se alcança a regulação introjetada. A partir deste ponto, os músicos são em parte conduzidos a praticar por fatores diversificados, equilibrando as recompensas emocionais, de aprovação social ou a fuga de sensação de culpa. Como consequência ocorre a internalização e a regulação identificada, que se caracterizam pelo comportamento guiado pela valorização consciente de uma atividade. Ao atingir esse estágio, um jovem músico passa a praticar exercícios técnicos mesmo quando estes não são necessariamente agradáveis ou divertidos, mas são valiosos para seu desenvolvimento técnico. Ao nível final, regulação integrada, as atividades de *performance* se tornam parte integrante da identidade do músico, e a prática passa a ser um hábito natural de seu cotidiano (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas parte do pressuposto de que todos os indivíduos são movidos por necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento. As Necessidades Psicológicas são componentes importantes para a compreensão da motivação do comportamento, pois são estas necessidades que geram a energia que impulsiona as pessoas à exploração e envolvimento com o ambiente. A busca pela satisfação destas necessidades pode ser considerada o fator primário que conduz as pessoas à prática de esportes, cultivo de hobbies, ao estudo, etc. Conclui-se que as necessidades psicológicas são inerentes a todas as pessoas e tais necessidades refletem diretamente no relacionamento afetivo e

saudável do indivíduo com o meio ambiente, constituindo basicamente os fatores psicológicos que originam a motivação (REEVE, 2006).

Segundo Reeve (2006), quando as pessoas se envolvem em atividades que apoiam e satisfazem suas necessidades psicológicas, elas experimentam o que o autor chama de desenvolvimento saudável e emoções positivas. Deste modo, o sucesso ou o fracasso em diferentes atividades está diretamente ligado ao fato de os ambientes apoiarem ou não a expressão das necessidades psicológicas individuais.

As necessidades psicológicas básicas sempre estão atuando em contextos de aprendizagem musical. Se percebidas, podem servir ao professor como propulsoras para o aprendizado do aluno. Por exemplo; o senso de competência torna os alunos mais propensos a se engajar em música em alto nível, persistindo ao confrontar dificuldades e se utilizando das próprias habilidades e estratégias durante o processo; a necessidade de autonomia pode se manifestar no aluno a partir do nível de curiosidade intelectual deste e as suas escolhas independentes, que são tomadas sobre o seu próprio aprendizado e nível de engajamento; a necessidade de pertencimento pode ser satisfeita em ambientes que ofereçam suporte e cuidado; níveis altos de motivação intrínseca tendem a ocorrer quando o clima emocional do ambiente é de encorajamento e suporte, sem pressões ou ameaças (WOODY e McPHERSON, 2010).

A necessidade de autonomia se refere ao desejo de liberdade, expressão individual, tomada de decisões e meios que permitam ao indivíduo criar seus próprios objetivos. Quando os ambientes de convívio são bem-sucedidos em envolver e satisfazer a necessidade de autonomia, estes são considerados ambientes que proporcionam a autonomia. Os ambientes que apoiam a autonomia, em geral, incentivam os indivíduos a estabelecerem suas próprias metas, oferecem oportunidades de auto direcionamento e os incentivam a ir ao encontro de seus próprios interesses e valores. É importante ressaltar que, apoiar o comportamento autônomo distingue-se da indiferença. Em oposição aos ambientes apoiadores de autonomia, há ambientes que ignoram, frustram e interferem na necessidade de autonomia pressionando os indivíduos a uma orientação externa. Estes são chamados de ambientes controladores, que ignoram a necessidade de autonomia dos indivíduos. (REEVE, 2006, p.68)

A motivação por competência é uma necessidade intrínseca de domínio do ambiente e se refere ao desejo de desenvolvimento de habilidades e ampliação de capacidades, talentos e potenciais em uma ou diversas atividades. O conceito de competência se refere à capacidade de o ser humano estabelecer uma interação bem-sucedida com o contexto em que vive. É considerada uma tendência motivacional inata ao ser humano para atuar de forma competente no ambiente. Portanto, a competência é considerada uma fonte intrínseca de motivação e norteia os indivíduos em direção à forma mais eficaz possível de interação com o meio. O desafio é um elemento importante na satisfação desta necessidade, pois requer atenção e põe à prova as capacidades e habilidades do indivíduo. Diante da possibilidade de ampliar habilidades e talentos, muitas vezes, surge também o desejo de progresso, o que pode gerar satisfação e alegria, se o indivíduo for bem-sucedido. Por exemplo: executar uma passagem musical tecnicamente difícil pode levar o indivíduo a se sentir competente, satisfeito. Segundo Reeve:

A competência é uma necessidade psicológica que fornece uma fonte inerente de motivação, capaz de fazer as pessoas buscarem algo e se esforçarem para alcançar o que for necessário para dominar desafios em um nível ótimo. (REEVE, 2006, p.73).

Quando um desafio é proposto levando-se em conta o nível de desenvolvimento ou de talento de um indivíduo, considera-se este um desafio em nível ótimo. Quando uma tarefa é proposta e essa se encontra precisamente no nível de habilidades de um indivíduo, há grande possibilidade de este demonstrar grande interesse e envolvimento com a sua necessidade de competência. Portanto, competência é a necessidade de ser efetivo em interações com o ambiente, e isso reflete o desejo que as pessoas têm de exercitar suas capacidades e suas habilidades e, ao fazê-lo, buscar e dominar desafios a um nível ótimo. A necessidade de competência pode ser frustrada caso as condições necessárias para sua satisfação não estejam presentes no ambiente. Para que a necessidade de competência seja envolvida é preciso que haja desafios e uma estrutura em nível ótimo, além de um feedback positivo (REEVE, 2006). Na citação a seguir, Ribeiro (2013) explica quais são as possíveis fontes de *feedback* e a definição de *feedback* positivo:

A procedência do *feedback* pode vir de uma ou até de quatro fontes: da tarefa em si; de comparações atuais que um indivíduo faz com seus próprios desempenhos anteriores; de comparações sociais que o indivíduo faz dos seus próprios desempenhos; e das avaliações realizadas por outras pessoas. Todas essas formas fornecem as informações de que as pessoas precisam para realizar uma avaliação cognitiva de seu nível percebido de competência. Assim, quando essas fontes de informação são interpretadas como uma atividade bem realizada, os indivíduos experimentam um Feedback positivo, capaz de satisfazer sua necessidade psicológica de competência. (RIBEIRO, 2013.p.56;57).

Como o *feedback* pode ser aplicado em uma aula de música é exemplificado por Susan Hallam (1998) da seguinte maneira:

Um aspecto crucial do aprendizado é fazer uso do feedback. Com as novas tecnologias é possível para os estudantes gravar ou filmar sua própria execução e prática. Isto pode ser muito útil. Observar ou ouvir a fita é frequentemente, por si só, suficiente para fazer os alunos se corrigir naquilo que está sendo inefetivo em sua prática. Fitas de demonstração também podem ser usadas como material de discussão. Este não deve ser sempre o modelo da maneira mais eficiente de praticar. Alunos podem se beneficiar em assistir exemplos negativos em que os executantes estão fora do tempo, cometem erros e utilizam estratégias inefetivas (HALLAM, 1998, p.147, tradução nossa).

A necessidade de pertencer é essencial para o desenvolvimento saudável de qualquer indivíduo. Os contatos interpessoais e a percepção de ser amado são condições importantes para um desenvolvimento pessoal saudável. A necessidade de relacionamento se refere à necessidade de pertencer, interação e afetividade a um grupo social. A necessidade de relacionamento é satisfeita quando a pessoa estabelece elos e vínculos emocionais com outras pessoas. Assim, quanto maior a conexão e envolvimento interpessoal, maiores são a satisfação e qualidade de relacionamento entre os indivíduos (REEVE, 2006). A necessidade de relacionamento também influencia na maneira das pessoas avaliarem os outros de seu convívio, levando-as a ver os amigos de modo mais favorável. Quando as pessoas se sentem incluídas, aceitas ou bem-vindas, elas experimentam emoções positivas como alegria, felicidade, exaltação e calma. Quando esta necessidade não é satisfeita as pessoas podem sentir emoções negativas como ansiedade, depressão, tristeza, desconfiança, preocupação e solidão (GUIMARÃES, 2010).

Pesquisadores que investigam a motivação em contexto escolar afirmam que o bom desempenho do aluno na escola, independente se o indivíduo em questão seja criança ou adolescente, também é dependente da qualidade de relacionamento e senso

de pertencimento experimentado neste ambiente. Quanto melhor for o relacionamento do aluno com as pessoas do ambiente escolar (professores, colegas, supervisores) melhor tende a ser o seu desempenho como aluno. Quando esta necessidade não é suprida, o indivíduo pode se sentir acuado, estressado, excluído, o que pode ocasionar a diminuição de seu interesse nas atividades escolares. “A percepção de aceitação torna o aluno mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2010, p.196).

2.1. 3 Pesquisas sobre música e motivação no Brasil

Vários estudos vêm sendo realizados no Brasil, com o intuito de relacionar as teorias e princípios da motivação à prática e ensino musical em contexto escolar, como os estudos de Stocchero (2011), Pizzato (2009), Condessa (2011), Liane Hentschke; Regina Antunes Teixeira dos Santos; Miriam Pizzato; Cassiana Zamith Vilela e Cristina Cereser (2009), entre outros.

Stocchero (2012) tratou da temática motivação na educação musical e teve por objetivo investigar as relações entre os tipos de atividades musicais; e os níveis de envolvimento dos alunos tendo como referencial teórico a teoria do fluxo de Mihalyi Csikszentmihalyi. Como delineamento metodológico, a autora optou pela pesquisa quase-experimental. A coleta dos dados foi realizada com 12 crianças de 8 e 9 anos de idade, pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola de ensino básico particular de Curitiba (PR). Durante 5 aulas, atividades musicais que contemplavam a apreciação, a execução e a composição musical foram aplicadas a fim de observar as reações e o comportamento motivado dos educandos diante das propostas. Tais dados foram interpretados sob a perspectiva da professora/pesquisadora e complementados por meio da avaliação de 3 juízes externos. Através das constatações e reflexões reveladas, buscou-se colaborar com a área da Educação Musical apresentando novos caminhos e sugestões para futuras pesquisas que aprofundem o tema; bem como orientações para professores de educação musical que queiram enriquecer sua prática pedagógica por meio do estudo da motivação.

Condessa (2011) desenvolveu sua pesquisa dentro da temática sobre motivação para aprender música e teve como objetivo geral investigar a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Como objetivos específicos, esta pesquisa verificou o papel do ambiente (pais, família, professores, pares e contexto escolar) e investigou os fatores individuais (metas e autoconceito) que possuem relação com a motivação para continuar os estudos em música fora da escola. O referencial teórico adotado foi o modelo de motivação em música, pois contempla a interação entre os dois tipos de fatores: individuais e ambientais. O método utilizado foi o estudo de entrevistas, com alunos das séries finais do ensino fundamental que possuíam aula de música na escola desde as séries iniciais e que optaram por estudar música fora da escola após a quinta série. Apoiada na literatura da educação e da educação musical, esta pesquisa justificou-se pela possibilidade de compreender tanto os diferentes fatores envolvidos na interação entre o indivíduo e o ambiente durante a aprendizagem musical quanto a maneira pela qual esses fatores incentivam o aluno a continuar os estudos em música. Os resultados apontaram para uma forte relação entre os fatores individuais e ambientais e para a correspondência entre a motivação para aprender música dentro da escola e a motivação para continuar os estudos em música fora da escola.

Pizzato (2009), em sua investigação sobre a motivação na aprendizagem musical, teve por objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. Para tal, realizou um estudo quantitativo utilizando-se dados secundários da pesquisa internacional "Os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não-escolares" coordenada por Gary McPherson (EUA) e, no Brasil, conduzida no Estado do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Professora Dra. Liane Hentschke. Fizeram parte da amostra da presente pesquisa 631 alunos de séries finais do ensino fundamental e médio de 11 escolas (públicas e privadas) de Porto Alegre e interior do Estado do Rio Grande do Sul. As idades variaram de 11 até 19 anos, sendo 300 meninos e 331 meninas. O referencial teórico fundamentou-se no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983), complementado por outras teorias da motivação que discutem as influências do

interesse, autopercepção de competência, dificuldade e esforço na motivação para a aprendizagem. Para a análise de dados foram utilizados procedimentos da estatística descritiva e inferencial, tais como análise descritiva, o teste de correlação de Pearson, o teste qui-quadrado e o teste t. Através da análise descritiva foi identificado que 47,7% dos alunos atribuíram alto interesse em aprender música na escola, 16,2%, médio interesse e 35,8%, baixo interesse. A maioria dos alunos da amostra considerou-se com alta competência (80,3%) e baixa dificuldade (77%) para aprender música na escola. Os resultados também mostraram que houveram correlações significativamente moderadas e fracas entre os níveis dos fatores investigados. Quanto à questão de gênero, as meninas sentem-se mais competentes e acham menos difícil aprender música na escola do que os meninos. E, em relação ao tipo de escola, pública ou privada, há diferença quanto a sensação de esforço exigido. Os alunos da escola pública percebem uma exigência maior de esforço para aprender música do que os da escola privada. Comparando-se as faixas etárias, as diferenças significativas apresentaram-se relacionadas ao interesse, competência e esforço. O maior interesse, a maior competência e o menor esforço foram atribuídos pelos alunos de 14 a 16 anos. Os resultados referentes ao alto interesse neste trabalho são apoiados pela literatura e por pesquisas feitas sobre motivação na aprendizagem musical realizadas em âmbito internacional. Contudo, os resultados relativos ao baixo interesse são discutidos a partir de questões levantadas sobre o senso de competência, dificuldade e esforço percebidos na aprendizagem da música na escola pelos alunos brasileiros.

No artigo de Liane Hentschke, Regina Antunes Teixeira dos Santos, Miriam Pizzato, Cassiana Zamith Vilela, Cristina Cereser (2009), foi apresentado o resultado da amostra brasileira da pesquisa internacional intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não escolares”. Essa pesquisa teve o objetivo de investigar a importância e o significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares. O método consistiu em um *survey* envolvendo 21.975 alunos de oito países (Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México), cujo questionário foi concebido sob a ótica do modelo de expectativa e valor de Eccles e Wigfield. No Brasil, fizeram parte da amostra 1848 alunos da 6ª série do ensino fundamental à 3ª série do

ensino médio, de 11 cidades do Estado do Rio Grande do Sul. O instrumento de coleta de dados foi um questionário sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto ao interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança em relação às disciplinas Artes, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. Os dados foram tratados por análise de variância (ANOVA). Os resultados do Brasil apontam que o grau de interesse, importância e utilidade da Música aumenta à medida que os estudantes brasileiros pertencem a séries mais avançadas, em sentido oposto ao observado na maioria dos outros países.

2.2 ADOLESCÊNCIA

A adolescência costuma ser um período intenso para as pessoas nas sociedades ocidentais. Além dos fatores motivacionais já mencionados, há também as mudanças físicas, questões de identidade, relacionamentos, escola, trabalho, entre outros elementos do cotidiano do adolescente. E em meio a estas questões, a música surge como um bem para o usufruto do adolescente, para embalar e alentar os diversos momentos deste período de sua vida. Para muitos adolescentes, a música é um meio pelo qual eles podem fazer suas escolhas, suas afirmativas. Por meio da música, eles têm a possibilidade de escolher qual emissora de rádio irão ouvir, ou quais CDs vão baixar pela internet, por exemplo. Ao selecionar seus repertórios favoritos, os adolescentes procuram expressar seus gostos, preferências, ideias, emoções, individualidade e, muitas vezes, se sentir como parte de um grupo, no qual os membros compartilham dos mesmos ideais, pensamentos, vestimentas, etc., (PALHEIROS, 2006). De acordo com Palheiros (2006) os adolescentes relatam variadas razões para ouvir música. A maioria dessas razões se relaciona com necessidades emocionais e sociais, como o desenvolvimento da identidade, o passar o tempo, o aliviar o aborrecimento e a solidão, o distrair-se das preocupações, o descontrair-se, o lidar com problemas, melhorar o estado de espírito, criar boa disposição e divertir-se.

Para Outeiral (2003) ao se abordar questões relacionadas à adolescência deve-se levar em conta dois elementos básicos: as diferentes experiências adolescentes, que apesar de apresentarem pontos em comum, dependem dos aspectos psicológicos e

sociais de onde vive o adolescente; e também, a compreensão de que a adolescência tem diferentes fases e que cada fase apresenta características peculiares, variando de pessoa para pessoa. Para Outerl (2003) a adolescência pode ser dividida em três fases:

Adolescência inicial (de 10 a 14 anos) caracterizada pelas transformações corporais e alterações psíquicas derivadas destes acontecimentos. 2) A adolescência média (14 a 17 anos) tem como elemento central as questões relacionadas à sexualidade, em especial, a passagem da bissexualidade para a heterossexualidade. 3) A adolescência final (17 a 20 anos) tem vários elementos importantes, entre os quais o estabelecimento de novos vínculos com os pais, a questão profissional, a aceitação do “novo” corpo e dos processos psíquicos do “mundo adulto (OUTEIRAL, 2003.p. 5).

Para esta pesquisa, foi considerada a faixa etária delimitada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010), que situa a adolescência entre 12 e 18 anos. A adolescência é um conceito bastante recente que surgiu entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda Guerra Mundial, entre 1918 e 1939. “Até então, passava-se da infância à idade adulta em um curto espaço de tempo, após breves rituais de iniciação” (OUTEIRAL, 2003).

A adolescência na modernidade tem o sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporam à vida adulta. O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre a maturidade sexual e o despreparo, para o casamento. Ou, também, do hiato entre a plena aquisição de capacidades físicas do adulto- força, destreza, habilidade, coordenação etc. – e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho. O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas e, mais recentemente, a escassez de empregos obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de adolescente dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino. (KEHL, 2011, p.91).

Rogoff (2005) traça considerações semelhantes às de Kehl, destacando alguns fatos sobre o contraste da falta de poder e autonomia que o adolescente apresenta diante da sociedade, em oposição à aparente emancipação de limites impostos pelos pais e autoridades. A autora constata que o adolescente só tem êxito em suprimir suas necessidades de autonomia se for considerado um indivíduo talentoso, se destacando em atividades organizadas por adultos para adolescentes, e não por meio de atividades elaboradas por grupos de adolescentes, que planejem suas próprias ações. Sob tais observações, Rogoff (2005) percebe que não têm sido dadas as devidas oportunidades

e incentivos para os adolescentes tomarem iniciativas e decisões sobre as próprias atividades e eventos, algo que pode estar contribuindo para o afastamento e atraso das possibilidades de os adolescentes assumirem papéis sociais.

As oportunidades para adolescentes são limitadas e sua gama de atividades possíveis é determinada pelos adultos em todas as sociedades, mas, em muitas partes do mundo, os grupos de pares pareciam cumprir papéis sociais mais amplos antes de suas transições a sociedades modernas e modernizadoras do que o fazem hoje. (ROGOFF, 2005, p.147).

Vislumbrando a ampliação das possibilidades de autonomia e participação do adolescente, Rogoff (2005) considera importante a realização de atividades conjuntas que oportunizem a integração de adolescentes e adultos em organizações jovens, como clubes, grupos esportivos e artísticos.

Um termo que muitas vezes é equivocadamente utilizado como sinônimo de adolescência é o termo *puberdade*. Apesar de ambos os termos se relacionarem, são processos distintos. A puberdade vem de *puber*, que significa “pelos”, e é um processo que tem início entre os 9 e 14 anos de idade, em que se inicia uma atividade hormonal que desencadeia os chamados caracteres sexuais secundários. Já a adolescência é um fenômeno psicológico e social. Portanto, a adolescência pode apresentar diferentes peculiaridades de acordo com o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve. Por esse motivo, é possível que comportamentos típicos de adolescentes sejam percebidos tanto em crianças a partir dos 7 anos de idade, que nem passaram pela puberdade, quanto em adultos de 25 anos de idade (Outeiral, 2003).

Há uma série de manifestações que caracterizam o comportamento do adolescente típico ou normal⁶. Em síntese, tais manifestações seriam a busca de si mesmo e da identidade, a tendência a buscar integração com outros adolescentes que apresentem os mesmos gostos e interesses, a necessidade de intelectualizar e fantasiar, a deslocalização temporal, a atitude social reivindicatória, as contradições sucessivas em

⁶ Ao tratar da normalidade na adolescência, Outeiral (2003,p.21) ressalta quatro vértices importantes a se considerar ao falar de normalidade: “a normalidade é na verdade, um critério estatístico; tratando-se de saúde mental, a normalidade começa a ser ameaçada quando defrontamos com a dor psíquica; a normalidade é definida também em termos da sociedade e da cultura, assim como da época em que vive o adolescente; e segundo o autor, devemos considerar que o adolescente é um ser em desenvolvimento e o que poderá ser “anormal” em uma etapa poderá ser “normal” em outra”.

todas as manifestações de conduta; a separação progressiva dos pais; e constantes flutuações de humor e estado de ânimo (Outeiral, 2003, p.21-30). Bailey e Davidson⁷ (2005) consideram normal que, as pessoas, na entrada da adolescência, comecem a olhar para seus colegas, mais e mais, com o intuito de se enturmar e firmar sua identidade. Para os adolescentes que possuem alguma prática musical, a influência social que os pares musicais exercem são evidentes na vida adulta. Fazer parte de um grupo musical, estar em um *ensemble* escolar ou em uma banda de garagem, pode prover o senso de pertencimento necessário ao desenvolvimento da identidade do jovem músico. A vida de alguns jovens que são muito envolvidos com música pode torná-los pessoas que não sabem se relacionar com não músicos. O simples fato de pertencer a um grupo musical pode ser comparável a pertencer a qualquer outro tipo de clube não musical. Porém, “O ato de fazer música em grupo pode ser único pela oportunidade de introspecção e *catharsis*, adicionando o fator conexão emocional existente entre os músicos do grupo” (BAILEY e DAVIDSON, 2005 citado por WOODY e McPHERSON, 2010, p. 405).

2.2.1 Adolescência e aprendizagem musical

Em relação ao aprendizado no contexto escolar, Palheiros (2006) afirma que o início da adolescência é uma fase problemática em relação às questões motivacionais, uma vez que a percepção do adolescente muda em relação à percepção que tinha enquanto criança, e, ele começa a questionar suas habilidades, considera-as estáveis, em vez de maleáveis; começa a prestar mais atenção em seus pontos fracos do que em seus pontos fortes. Por meio dessas constatações, é possível supor que o adolescente mantenha essa mesma percepção diante do aprendizado de música, o que pode resultar em sua desmotivação para a prática musical, algo que já vem sendo apresentado pela literatura sobre a prática instrumental na adolescência (HALLAM, 1998; WOODY; McPHERSON, 2010). Portanto, ao mesmo tempo em que a música é considerada algo

⁷ BAILEY, B.A.; DAVIDSON, J. W. Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. **Psychology of Music**, n.33, 2005.p.269-303.

importante para os adolescentes, pelo seu potencial de suprir necessidades emocionais e sociais, ela também pode ser vista com desânimo em contexto de ensino formal, por normalmente se tratar de um conteúdo rígido e previamente estabelecido, sem a consulta ao adolescente. Outro fator negativo para o aprendizado na adolescência pode vir da própria percepção do adolescente, que tende a enfatizar suas limitações e dificuldades no aprendizado (PALHEIROS, 2006).

Tratando da prática e aprendizado de instrumento por adolescentes, Rejane Harder (2003) constata que há um descompasso entre a realidade do conservatório e as expectativas do estudante, o que tem frustrado muitos jovens que buscam o aprendizado ou aperfeiçoamento musical. De acordo com Harder, vem sendo observada uma mudança nos objetivos do aluno que procura por cursos na área de concentração em Execução Musical no Brasil. Houve uma redução significativa de alunos que pretendem desenvolver carreira como solistas ou músicos de orquestra, o que pode denotar a diversificação das opções e demandas do mercado de trabalho em música. A nova realidade de demanda indica que parte dos alunos que procuram uma escola de música ou conservatório, já atua profissionalmente ou deseja atuar em bandas populares, bandas de corporações, em cerimônias, igrejas, estúdios de gravação. Entretanto, não há a integração dos conteúdos programáticos do conservatório e a prática a qual o estudante gostaria de se desenvolver.

Como medidas necessárias para melhor atender a esses novos perfis de alunos, Harder (2003) indica quatro competências necessárias ao professor de instrumento para que ele possa oferecer ao aluno uma formação individualizada, que contemple a cultura, valores e gosto de cada estudante: 1) Apresentar desde o início da formação do aluno suas possibilidades de atuação; 2) instruir o aluno sobre as formas com as quais ele irá desenvolver suas habilidades técnicas para atingir seus objetivos; 3) ser flexível e adaptativo com relação aos programas de estudo; 4) conhecer a fundo as discussões acerca da interpretação musical, teoria, forma, para orientar a construção de uma interpretação musical.

Por meio do aperfeiçoamento destas competências pelo professor, Harder (2003), sugere que a possibilidade de frustração do aluno, ocasionada pelos procedimentos rígidos de ensino do instrumento, sejam amenizadas. Esta preocupação

em apresentar e estabelecer metas no direcionamento dos estudos musicais dos alunos, para que eles alcancem os êxitos de sua prática, se assemelha com os princípios da teoria do fluxo, de Csikszentmihalyi (1992; 1999), no que diz respeito à importância do estabelecimento de metas não apenas para simplesmente cumpri-las, mas essencialmente, como fator importante para a satisfação e envolvimento da pessoa com dada atividade.

2.2.2 Pesquisas sobre música e adolescência

Pesquisas que tratam da temática música e adolescência têm buscado detalhar aspectos desta relação. Parte delas se direciona a questão da escuta musical, sobretudo das preferências e gostos musicais dos adolescentes, bem como, do uso da música como reguladora de estados emocionais e expressão de identidade.

Para Abeles et.al (1995) em decorrência das rápidas mudanças que ocorrem no início da adolescência, é comum que os adolescentes se sintam inseguros ao agir em público. Os autores sugerem que seja este senso de insegurança que leva os adolescentes a tomarem posturas conformistas. Este comportamento conformista é forte o bastante para fazer os adolescentes vestirem roupas estranhas e desconfortáveis, apenas para não destoar de seus colegas, mas também para influenciar seus interesses musicais. Para os autores, não é possível prever quais serão os estilos musicais preferidos pelos adolescentes no futuro, mas são capazes de afirmar que serão adotados em alto grau de homogeneidade. Portanto, para os autores, a escuta musical do adolescente busca a conformidade. Mesmo que não haja outras pessoas ao redor, ele escuta imaginando que há outros escutando e julgando a música escutada. Desse modo, essa escuta frequentemente se esforça em estabelecer conexão com os outros, com aqueles que o adolescente deseja se relacionar. Em geral, o que o adolescente percebe na música do rádio, da televisão é induzido pela percepção dos colegas do grupo ao qual ele pertence. Esses grupos não apenas são capazes de avaliar as músicas, como também, escolhem as nuances que devem ser percebidas. A pressão por conformidade compele o adolescente a dispor de recursos em ordem de aprender as nuances musicais definidas como importantes pelo seu grupo, para então poder compartilhar do mesmo

foco de atenção, comum aos membros do grupo. Por essas razões, Abeles et al. (1995) sugerem que a preferência musical está diretamente relacionada com a autoimagem, e para ilustrar essa ideia, usam como exemplo as maneiras de se vestir:

Queremos que nossa aparência cause certa impressão, a qual é em parte resultado do que os outros esperam de nós e o que nós queremos que os outros pensem de nós. Itens de vestuário são comprados ou rejeitados se eles parecem destinados para jovens ou idosos, baratos ou caros, moderno ou conservador. Música, roupas, estilos de fala, carros, e muitas outras coisas são frequentemente tratadas pelas pessoas como distintivos necessários para sua identificação. Estes produtos são vistos como incrementos para a imagem que a pessoa deseja passar” (ABELES et al. 1995, p.185).

Abeles et.al (1995) afirmam que a pessoa que cria uma autoimagem diferenciada pode evitar de usar as normas cultas da sua língua em algumas situações, vestir coturnos e evitar de ouvir sinfonias ou óperas, apenas para manter a imagem desejada.

Hargreaves, North e Tarrant (2010), ao pesquisarem sobre a preferência musical de adolescentes encontram dados convergentes que indicam a inclinação de pessoas pertencentes a essa faixa-etária em adotar a preferência musical do grupo ao qual desejam pertencer. Os autores afirmam que em grupos de adolescentes há normas de convivência que devem ser respeitadas. Um dos elementos mais fortes de união e identidade dos grupos é estabelecido por gêneros e estilos musicais. A mudança de preferência ou gosto musical pode ser vista como traição pelos adolescentes. Os adolescentes costumam atribuir denominações pejorativas a membros de outros grupos que não partilham de seu gosto musical, e naturalmente, acreditam que seu grupo é o melhor, por ter bom gosto musical. Os autores também encontraram evidências de que, para a maioria das pessoas, o gosto musical estabelecido durante a adolescência e início da vida adulta, é mantido por toda a vida. Estas evidências podem ser importantes ao professor de música, para que ao tentar adentrar no território de seus estudantes tenha consciência das normas territoriais já fortemente estabelecidas entre os adolescentes.

A pesquisa de Moura (2009), investigou a importância da música na construção da identidade do adolescente. Para obter tais informações, o estudo foi realizado em duas etapas: a primeira consistiu na aplicação de um questionário a 185 jovens entre 15 e 19 anos, utilizando a metodologia *survey*, com a qual foram obtidos diversos dados importantes, em grande quantidade. Essa etapa permitiu traçar diversas considerações

sobre os assuntos estudados, e serviu como uma fase de triagem, selecionando participantes para uma segunda etapa do estudo, na qual foi realizado um estudo multicaso, com quatro jovens na mesma faixa etária. Esses jovens foram entrevistados e suas entrevistas foram transcritas e analisadas. Os dados descritos foram comparados à literatura específica da área, gerando assim, um grande número de questões que poderão vir a ser estudadas futuramente, como por exemplo, as funções da música na vida cotidiana do jovem, sua importância nas relações interpessoais, e a vontade quase unânime de querer aprender música.

Pereira (2010), teve como tema a consequência do uso de tocadores portáteis de música na escuta musical de adolescentes. Para a abordagem do tema, foi apresentada a história da fonografia e dos aparelhos portáteis de reprodução musical, além de uma breve reflexão sobre a influência dos aparelhos de reprodução musical e da indústria cultural no modo do homem se relacionar com a música. Também foram feitas considerações sobre a adolescência em uma abordagem histórica e sociológica, e acerca da influência do *rock and roll* na consolidação da adolescência. Discorre-se ainda sobre as funções sociais da música na adolescência, considerando-as nos dois contextos individual e coletivo propostos por Palheiros (2006). Com esta revisão de literatura, buscou-se evidências sobre a possível influência que a utilização dos tocadores portáteis de música exerce sobre essas funções sociais e sobre os modos de ouvir música. Além disso, foram relatados alguns aspectos sobre o papel da educação musical frente às novas tecnologias. Para atingir os objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa de levantamento, ou *survey*, com a participação de estudantes entre 14 e 18 anos de dois colégios estaduais da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Por fim, algumas das evidências alcançadas através desta pesquisa sugerem que a função social e a de expressão de identidade que a música pode exercer não foram afetadas pelas tecnologias portáteis de escuta; uma possibilidade que foi levantada nas conclusões indica uma possível melhora na qualidade de escuta e atenção, potencializada pela escuta individual, com a utilização de fones de ouvido.

Dable (2012) buscou realizar um levantamento das preferências musicais de adolescentes do sexo masculino, em situação de conflito com a lei na cidade de Porto Alegre, Brasil, para verificar a relação que estes jovens têm com a música, bem como

averiguar a veracidade do estereótipo de fãs de rock e seus derivados. A metodologia utilizada foi de *survey* interseccional e os instrumentos de coleta de dados a Escala de Preferências Musicais e um questionário sociodemográfico. Os resultados foram relacionados com pesquisas sobre preferências musicais e adolescência a fim de investigar possíveis aproximações. Concluiu-se através dos dados coletados que os adolescentes em situação de conflito com a lei apresentam preferências musicais plurais, tais quais os jovens que não se encontram na mesma situação jurídica. Muito mais que uma determinante de comportamento, as preferências musicais estão diretamente relacionadas ao meio sociocultural.

Palheiros (2006) apresenta os motivos apresentados por crianças e adolescentes para a escuta musical, seus modos de audição e os desafios a serem superados pelos professores para o ensino de música para adolescentes. De acordo com a autora, a adolescência seria um período em que a escuta musical se torna restrita. Os adolescentes se limitam à escuta dos gêneros musicais que já são preferidos por eles e pelos membros de seus respectivos grupos. Por esta atitude de “demarcação territorial”, dos adolescentes, os professores podem encontrar dificuldades ao propor atividades musicais e a escuta de novos repertórios. A autora ressalta a necessidade de os professores conhecerem a vida musical que ocorre fora da escola, e que, o papel das instituições de ensino seja facilitar a educação musical dos alunos, tendo em conta os recursos oferecidos pelas comunidades.

2.3 ENSINO DO VIOLÃO

Nikolaus Harnoncourt (1988), traça um paralelo entre a formação atual e a formação dos músicos em épocas anteriores ao conservatório, que era realizada através da relação mestre-aprendiz. Segundo o autor, ia-se a um determinado mestre para aprender com ele o “ofício”, sua maneira de fazer música. Sobretudo, tratava-se da técnica musical: composição e instrumento; e neste estudo se acrescentava a retórica, a fim de tornar a música eloquente. Nessa relação de aprendizado, não era apenas desenvolvida a habilidade de tocar um instrumento, a interpretação e compreensão da música eram essenciais. O fim dessa tradição ocorreu com a substituição por um

sistema, por uma instituição: o conservatório. O primeiro conservatório foi o Conservatório de Paris, fundado em 1784 e que deu início a proliferação de muitos outros pela Europa (ABELES et al. 1995).

Harnoncourt (1988) explica que a partir da ruptura ocorrida entre a antiga tradição e os conservatórios, houve mudanças nos estilos, na forma de tocar, aprender, escutar, compor, tudo de maneira sistemática, em conformidade com a nova ordem política e social. A música deveria ser simples, para que pudesse ser compreendida por todos, “deveria ser como a “língua” que todos entendam, sem precisar aprendê-la”. Dessa forma, a compreensão do discurso musical foi sendo deixada de lado. Os mestres nesse novo sistema são as obras didáticas, mais conhecidas como métodos⁸, escritos por importantes professores, mas, que deveriam expor suas ideias dentro de um sistema rígido e limitado. A forma de educação musical oferecida pelos conservatórios se proliferou por toda Europa em poucas décadas, todos os músicos passaram a ser formados nesses moldes. Harnoncourt (1988) conclui sua exposição sobre a mudança na formação do músico da seguinte forma: “o que me parece mais grotesco é que, ainda hoje, tenhamos esse sistema como a base de nossa educação musical! Tudo o que era anteriormente importante foi dissolvido”.

Logo após a abertura do conservatório de Paris, a instituição supervisionou a produção e publicação de métodos para todos os instrumentos principais que lá eram ensinados. Estes tratados (os últimos foram publicados em 1814) se tornaram autoridades por meio das grandes demandas e o controle do mercado na França por muitos anos. Entretanto, o violão, apesar de sua grande popularidade, não teve espaço nos conservatórios até o século XX. Por consequência, não possuía nenhum método referencial, o que deixava margem para que todo o violonista com boa reputação publicasse seu próprio método. Isso resultou no lançamento de muitos deles, sendo o instrumento que mais dispunha de métodos para aprendizado no Século XIX, de acordo com um relato de 1825 (STENSTADVOLD, 2010). Dessa primeira geração de violonistas,

⁸ É importante ressaltar que na renascença já haviam publicações destinadas ao aprendizado e a prática musical. O que tem início no século XVIII é a concepção moderna do método, que, de forma geral, enfatiza o aprimoramento técnico/mecânico musical. A padronização e sistematização dos conteúdos de um método, que foram estabelecidos pelos primeiros conservatórios, pode ser considerado o fator base para a diferenciação entre o método e as publicações destinadas ao aprendizado instrumental anteriores.

destacam-se: Dionísio Aguado (1784-1849), Ferdinando Carulli (1770-1841), Matteo Carcassi (1792-1853), Mauro Giuliani (1781-1829), Fernando Sor (1778-1839). Todos desenvolveram intensa carreira como concertistas, compositores e professores do instrumento. Atuaram em importantes centros musicais da Europa, em cidades como Paris, Madrid, Viena, entre outras (DUDEQUE, 1994, p. 61-69). Suas obras e métodos foram utilizados por todas as gerações de violonistas e continuam fazendo parte do conteúdo programático de cursos de violão em todo o mundo.

A geração seguinte de violonistas tem como referência o violonista espanhol Francisco Eixea Tárrega (1852-1909). Ele estabeleceu princípios que são adotados por grande parte dos violonistas desde o fim do século XIX. Além das contribuições pedagógicas e de racionalização dos fundamentos técnicos de execução do violão moderno, Tárrega também contribuiu para a ampliação do repertório para o instrumento, compondo novas peças e fazendo arranjos de obras de grandes compositores.

Foi Tárrega quem definiu as bases de técnica moderna do violão. Entre seus méritos está a racionalização da digitação de obras para violão, antes raramente indicada nas partituras. O uso do toque de apoio, em que o dedo da mão direita que pulsa a corda é apoiado na corda imediatamente superior, também foi sistematizado por ele (DUDEQUE, 1994.p.80).

Tárrega não deixou métodos, textos ou tratados para difundir os preceitos que considerava importantes. Essa tarefa foi legada a seus discípulos, dos quais se destacam, Miguel Llobet, Emilio Pujol e Daniel Fortea. Cada um dos discípulos retransmitiu, à sua maneira, os ensinamentos de Tárrega aos alunos de diferentes localidades, na Europa e Américas (GALINDO, 2012.p.86). Miguel Llobet (1878...) foi o primeiro grande concertista de nosso tempo, Emilio Pujol, famoso musicólogo e pedagogo do violão, e Daniel Fortea, editor musical em Madrid, o que permitiu uma maior divulgação do instrumento (Päffgen, 1988.p.170).

A contribuição mais sólida e duradoura para o registro do pensamento e princípios técnicos de Tárrega foi realizada por Emilio Pujol através de quatro volumes do método, *Escuela Razonada de la Guitarra*. Ainda hoje, este método é considerado um dos mais valiosos e completos para a formação do violonista, pela riqueza de informações

e detalhes sobre a arte do violão, desde a sua construção à reflexão sobre decisões interpretativas.

Uma escola para a qual Tárrega nunca escreveu método algum. Pujol sistematizou os princípios de sua técnica na *Escuela razonada de la guitarra*: o primeiro volume foi publicado por Ricordi em Buenos Aires em 1934 – o segundo saíra em 1935, terceiro, em 1954, e o quarto, em 1971 (GALINDO, 2012, p.86)

O ensino sistematizado de violão no Brasil teve início com o violonista uruguaio Isaias Sávio (1900-1977), no Conservatório Dramático Musical de São Paulo em 1947. Enquanto professor do conservatório, Sávio elaborou cadernos e métodos que utilizava em seu curso, e esses, posteriormente, foram adotados por professores (muitos ex-alunos de Sávio) em todo o país. Dentre os ex-alunos de Sávio, destaca-se Henrique Pinto (1941-2010), por sua contribuição didática ao violão. De acordo com Fabiano Zanin⁹ (não publicado), Henrique Pinto possui um trabalho didático “direcionado pela fusão de duas maneiras de pensar o instrumento, uma originária da escola de Tárrega, por meio de Isaias Sávio, e a outra da escola carlevariana¹⁰”.

Henrique Pinto não formulou seu método de violão seguindo os padrões estabelecidos por Sávio, pois os trabalhos de Henrique eram mais sintéticos e flexíveis, proporcionando que o professor de instrumento buscasse, muitas vezes, o auxílio de outros métodos, em um pensamento de complementaridade. O pragmatismo fazia parte de sua metodologia de ensino; em seus livros *Iniciação ao Violão* e *Ciranda das Cordas* percebe-se que, desde o início dos estudos de violão, o importante é tirar música do instrumento. O tratamento técnico, tão importante na “*old school*”, não deixa de o ser no contexto da pedagogia de Henrique Pinto, mas é transformado; o tratamento é mais racional e flexível, e a partir dele o professor e o aluno buscarão novas situações de aprendizagem, com o intuito de trabalhar técnica e produção musical de modo conjunto (ZANIN, trabalho não publicado).

Cristina Tourinho (1995), por meio de um levantamento realizado em 1993, durante o “Curso de Violão do Conservatório Musical Souza Lima” em São Paulo (SP), com o intuito de saber quais eram os métodos e materiais de apoio que os professores de violão mais utilizavam para o ensino do instrumento em aulas individuais e coletivas,

⁹ ZANIN, F. “Características da pedagogia para o ensino do violão no Brasil no século XX através da obra de Isaias Sávio e Henrique Pinto”, trabalho não publicado.

¹⁰ Em referência a Abel Carlevaro (Uruguai, 1916-2001) reconhecido como um dos expoentes da didática violonística no século XX.

obteve respostas indicativas de que o método “Iniciação ao violão”, de Henrique Pinto, era o mais utilizado pelos professores de violão, seguido pelos “*Song books*” de Almir Chediak (1950-2003).

2.3.1 Pesquisas sobre motivação e aprendizagem de violão

Nos últimos anos, alguns estudos com foco na aprendizagem do violão têm sido realizados no Brasil e, especificamente sobre a motivação e, violão algumas pesquisas podem ser destacadas. Nos próximos parágrafos são apresentados os objetivos e resultados de algumas dessas investigações.

Ribeiro (2013) abordou a motivação para aprender violão em ambientes de aprendizagem virtual sob uma perspectiva teórica sociocognitiva da motivação. Teve como objetivo geral investigar os processos motivacionais de estudantes em interações online, em aulas de violão a distância, no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com base na Teoria da Autodeterminação. Teve como objetivos específicos analisar as percepções de satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes nas interações *on-line*; identificar a qualidade motivacional dos estudantes para aprender violão em interações *on-line*; discutir influências socioambientais sobre a motivação de estudantes; verificar as manifestações das necessidades psicológicas básicas em interações síncronas e assíncronas e destacar as ferramentas de interações *on-line* que auxiliaram no processo educacional à distância. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa-ação integral. Os dados analisados foram coletados por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas, filmagens das interações realizadas nas videoconferências e registros de diálogos em fóruns síncronos e assíncronos. Os resultados apontaram que a principal motivação dos estudantes não era a intrínseca. Em vez disso, a motivação foi considerada complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações. As interações síncronas e assíncronas, da forma complexa e complementar proposta nesse estudo, puderam suprir as necessidades

psicológicas básicas dos estudantes, bem como possibilitar uma alternativa viável e efetiva para a sua formação musical.

Ana Cristina Tourinho (1995) investigou a relação do rendimento escolar do aluno e o seu repertório favorito. A autora questiona se o aprendizado dos conteúdos curriculares pode ser mais eficaz se ao aluno é dada a chance de também tocar o repertório que ele valoriza. Este estudo foi realizado com os alunos do curso “Oficina de Violão” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, objetivando observar o desempenho musical na aula de violão em grupo através do repertório de interesse desses alunos. A hipótese nula foi a de que o desempenho de execução e leitura ao instrumento seria o mesmo para os alunos que tiveram aulas com ou sem material do seu interesse. Nesta pesquisa, o grupo experimental foi diferenciado pelo estímulo que recebeu para estudar, ouvir e escrever toda e qualquer música que fosse do seu interesse, sem sugestões ou indução do professor. Quanto ao gênero musical, o Grupo Controle ficou limitado ao repertório do programa escolar. Todos os grupos tiveram a mesma quantidade de aulas, com o mesmo professor, no mesmo local e turno. Os alunos foram igualmente submetidos às avaliações padrão da Escola de Música da UFBA além das verificações específicas do experimento, realizadas como rotina de classe. Os resultados indicaram uma sensível diferença entre os dois grupos, sobretudo em relação ao repertório e a decisões inerentes ao curso, embora ambos os grupos tivessem cumprido o programa do curso com aproveitamento. Procurou-se mostrar as implicações que o aprendizado do repertório de interesse do aluno traz para o seu aprendizado musical formal.

Tourinho (2001) investigou as relações entre o julgamento intuitivo expresso e observado em uma amostra de professores de violão acerca da performance musical dos seus estudantes e os critérios de avaliação e desenvolvimento musical de Keith Swanwick. Os professores da amostra estudada não explicitaram verbalmente nenhum referencial teórico, embora o profissional estivesse apresentando resultados sólidos, adquiridos através de práticas sociais e coletivas. Considerou-se que os critérios apontados seriam um referencial pertinente para a análise das respostas encontradas. Assim, o desenho da pesquisa constituiu em aplicação de formulários para constatação de dados factuais, de entrevistas semiestruturadas e gravações de aulas

com cada um dos quinze participantes da pesquisa. Os estudos piloto anteriores demonstraram a necessidade de analisar a teoria e a prática da amostra lado a lado e considerá-las com o mesmo grau de importância. Os resultados apontaram para a necessidade de uma avaliação precisa e verbalizada diretamente para o aluno, como uma forma de situá-lo e ajudá-lo a crescer. As ações não verbais e demonstração direta no instrumento, utilizando os princípios apontados por Swanwick, constituem formas eficazes de se obter respostas precisas e propiciar o desenvolvimento musical do estudante, além de integrar um processo de ensino-aprendizagem que permite ao professor um maior controle do aprendizado.

Figueiredo (2010) abordou o tema a motivação para o estudo do violão, tendo como objetivo geral a análise da motivação de estudantes de cursos superiores de violão sob uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Com este referencial teórico, a pesquisa se desenvolveu com a utilização de um questionário entregue a 24 alunos do Curso Superior em Instrumento (Violão) de uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba. Os resultados revelaram que os estudantes que participaram da pesquisa possuem um perfil de motivação autodeterminada, sendo que as variáveis referentes à motivação autônoma apresentaram as maiores médias do conjunto de variáveis, bem como um índice de 70% de autonomia relativa. Este alto índice de motivação demonstrou que os problemas advindos na escolha da carreira de músico profissional não são suficientes para desmotivar os estudantes.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada por meio de um estudo de levantamento para descrever aspectos e características da motivação do adolescente durante a prática e aprendizado de violão. Para a obtenção destas informações, um questionário foi elaborado com o intuito de envolver questões que evidenciavam aspectos intrínsecos e extrínsecos presentes no estudo e prática do violão em adolescentes residentes na cidade de Curitiba (PR) e região metropolitana.

3.1 MÉTODO

A metodologia adotada para a presente proposta de investigação foi o estudo de levantamento (*Survey*) de pequeno porte. O estudo de levantamento é um tipo de pesquisa que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Neste processo solicitam-se informações a um grupo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados (GIL, 1999).

Para Babbie (1999) o termo *survey* tem sido usado tendo o sentido implícito de “*survey* por amostragem”, em oposição ao estudo que busca considerar todos os componentes de uma população ou grupo. E conclui que, tipicamente, métodos de *survey* são aplicados em estudos sobre um segmento ou parcela – uma amostra - de uma população, para então obter estimativas sobre a população total da qual a amostra foi selecionada.

3.2 POPULAÇÃO

Os participantes da pesquisa foram 34 adolescentes pertencentes à faixa etária de 12 a 18 anos, de ambos os sexos, matriculados em diferentes conservatórios e escolas de música de Curitiba. Para o acesso aos participantes, foram contatados os

diretores e professores de conservatórios e escolas de música em Curitiba, os quais foram consultados sobre a possibilidade de permitir que seus alunos respondessem o questionário. No total, as três instituições contatadas aceitaram que seus alunos participassem da pesquisa. O primeiro critério para a seleção das escolas/conservatórios foi em relação à quantidade de alunos de violão matriculados, de modo a obter o maior número de respostas sem a necessidade de recorrer a várias instituições. O segundo critério foi a qualidade de ensino, baseando-se na formação e atuação dos professores de violão. As três escolas/conservatórios contam com professores com diplomas de formação superior e/ou são violonistas de atuação artística expressiva em Curitiba. Após o contato e consentimento das instituições, foi decidida a maneira de aplicação do questionário, como os questionários chegariam aos participantes e quais instruções deveriam ser dadas, de modo a não comprometer a validade dos dados coletados. Os questionários foram entregues aos adolescentes pelo seu professor de violão, recepcionista ou diretor da escola/conservatório em que estuda.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: O QUESTIONÁRIO

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi um questionário (APÊNDICE 1). O questionário pode ser definido como uma técnica de investigação constituída de questões que visam a obtenção de informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 1999). Para Gil (1999) a construção de um questionário requer a transposição dos objetivos da pesquisa para questões específicas. “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 1999, p. 121).

As primeiras questões se destinaram ao levantamento do gênero e média de idade dos adolescentes participantes da pesquisa. Na sequência, o participante deveria indicar seus motivos pessoais para iniciar o aprendizado do violão. Nesta questão era possível selecionar mais de uma alternativa, todas as que o participante julgasse compatíveis com seus motivos para iniciar a prática do violão. As alternativas sobre os

motivos do início do estudo foram derivadas de duas categorias de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

Uma das questões buscou informações sobre a influência dos pais, familiares, artistas famosos e outros indivíduos presentes no cotidiano dos adolescentes, que poderiam influir positivamente sobre a motivação do adolescente. Também foi questionada a frequência com a qual o adolescente experimentava alegria/satisfação durante diferentes atividades que envolvem a prática e aprendizado do violão. Em uma questão sobre a frequência de estudo, os participantes deveriam declarar quais dos cinco níveis de frequência mais se assemelhavam a aqueles que eles experimentavam durante a prática. Também se buscou informações a respeito da rotina de estudos do adolescente, isto é, os participantes deveriam responder se conseguiam manter uma rotina de estudos e quantas horas semanais dedicavam à prática do violão.

Para obter informações sobre a percepção do adolescente sobre a própria prática, competência, noção do tempo e adoção de estratégias para a prática, foi pedido aos participantes que declarassem seu nível de concordância em relação às frases apresentadas. A última parte do questionário foi destinada a obtenção de informações referentes aos repertórios favoritos para a prática dos adolescentes e os métodos que foram utilizados para o aprendizado e prática.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

O software utilizado para a elaboração das tabelas e foi o excell 2013. A análise se baseou na definição de quatro categorias de análise: caracterização dos participantes, motivos para a aprendizagem do violão, motivação e fluxo, repertórios e métodos.

As categorias foram definidas a priori tendo como base os objetivos específicos da pesquisa. Cada categoria será analisada particularmente no capítulo de apresentação e análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a apresentação dos dados, os gráficos e tabelas foram distribuídos em quatro categorias distintas. A primeira categoria de análise, Caracterização dos participantes apresenta características gerais da população de adolescentes que participaram da pesquisa. Já os motivos pelos quais os participantes declararam ter iniciado a aprendizagem e a prática do violão estão na segunda categoria: Motivos para aprendizagem do violão. A terceira categoria é Motivação e fluxo, e apresenta as motivações para a continuidade da prática do violão, a satisfação e o envolvimento dos participantes com a prática cotidiana do instrumento. É nesta categoria, especificamente que os dados sobre a experiência de fluxo são analisados. Na quarta e última categoria intitulada Repertório e métodos são apresentadas as preferências musicais dos participantes, repertórios favoritos e a utilização de métodos para a prática e aprendizado do violão.

4.1 CATEGORIA DE ANÁLISE 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O questionário foi respondido por 34 adolescentes com idades entre 12 e 18 anos (ver TABELA 1 e GRÁFICO 1), residentes na cidade de Curitiba e região metropolitana. 68% dos participantes são do gênero masculino e 26% do gênero feminino (ver TABELA 2 e GRÁFICO 2).

TABELA 1 - IDADES DOS PARTICIPANTES

IDADES	N	%
12 anos	2	05,8
13 anos	13	38,2
14 anos	5	14,7
15 anos	3	08,8
16 anos	5	14,4
		continua

		continuação
17 anos	5	14,4
18 anos	1	02,4
TOTAL	34	100,0

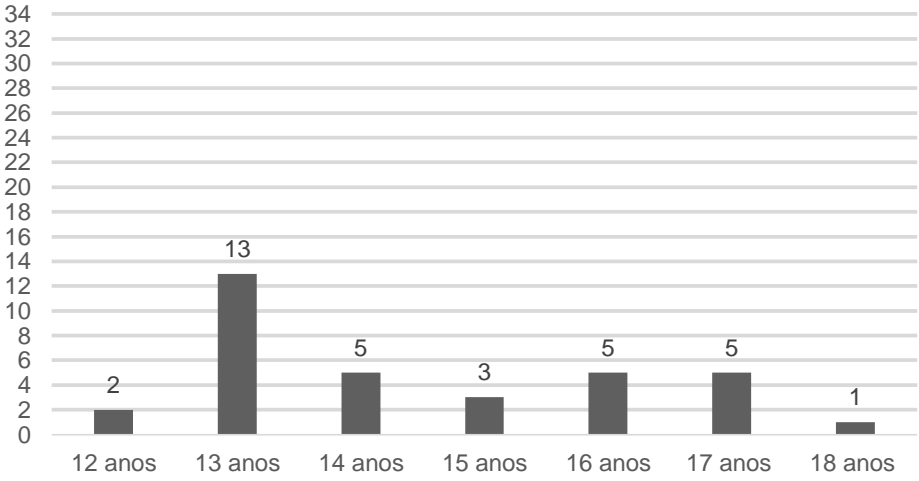


GRÁFICO 1 - IDADES DOS PARTICIPANTES

TABELA 2 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES

GÊNERO	N	%
Masculino	23	67,6
Feminino	9	26,4
N/A	2	05,8
TOTAL	34	100,0

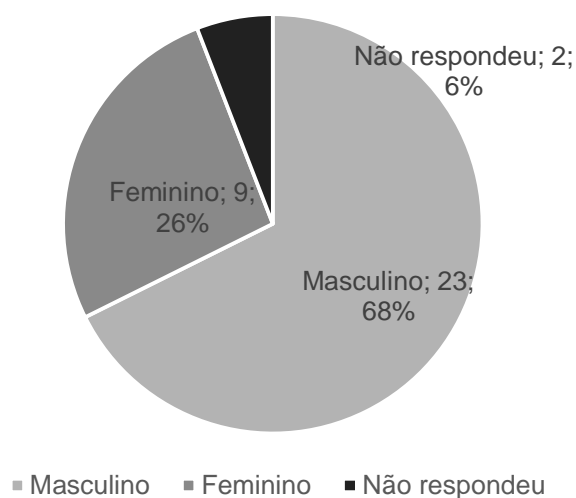


GRÁFICO 2 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES

Em relação aos dados apresentados (TABELA 2 e GRÁFICO 2) 67,6% dos participantes (N=23) da pesquisa respondeu ser do gênero masculino; e 26,4% dos participantes declarou ser do gênero feminino (n=9). De acordo com Susan Hallam (1998) o gênero não exerce influência na decisão de iniciar o aprendizado de um instrumento musical. Entretanto, para a escolha do violão, pode haver o fator *estereótipo de gênero*. Hallam (1998); McPherson e Davidson¹¹ (2002) afirmam que há instrumentos que são vistos como instrumentos masculinos ou instrumentos femininos. Por exemplo, bateria, trombone e trompete seriam vistos como instrumentos masculinos, enquanto flauta, violino e clarinete, seriam instrumentos femininos; e estas visões costumam ser compartilhadas por crianças, adolescentes e seus pais. É possível que o violão faça parte deste grupo de instrumentos vistos como masculinos. De acordo com Hallam (1998), o gênero feminino é menos fechado às diferentes opções e possibilidades de aprendizado de um instrumento musical, em comparação ao gênero masculino. Para Hallam, se houverem modelos femininos, que tocam o instrumento, para mostrar que aquele não é um instrumento exclusivo para homens, as chances de as adolescentes escolherem o violão podem ser maiores. No Brasil há cantoras de ampla popularidade que tocam

¹¹ McPHERSON e DAVIDSON. Musical practice: Mother and child interactions during the early stages of learning a musical instrument. Music Education Research, 4. 2002. p.143-158.

violão. É possível que estas cantoras tenham sido tomadas como modelo e inspiração por adolescentes para que iniciassem o aprendizado e prática do instrumento. Falar em modelo não implica necessariamente em gostar de alguma destas cantoras, mas sim da possibilidade de ver que as mulheres também podem e tocam violão.

4.2 CATEGORIA DE ANÁLISE 2: MOTIVOS PARA APRENDIZAGEM DO VIOLÃO

Os dados da (TABELA 3 e GRÁFICO 3) apresentam as respostas assinaladas pelos participantes para indicar os principais motivos pelos quais iniciaram o aprendizado e prática do violão. Nesta questão havia quinze alternativas elencadas, sendo possível a escolha de mais de uma, todas aquelas que o participante julgasse compatíveis com os motivos que o levaram a iniciar o aprendizado do violão. O motivo indicado por 85,2% dos participantes (N= 29) foi o gostar de música; seguido de 44,1% (N= 15) que respondeu gostar do som do violão; 38,2% (N=13) respondeu que tinha o desejo de aprender um instrumento musical; 35,2% (N=12) iniciou o aprendizado do violão com o desejo de cultivar a música como hobby/passatempo; 32,3% (N=11) respondeu que desejava aprender algo além das disciplinas escolares; 29,4% dos participantes (N= 10) respondeu ter iniciado o aprendizado do violão por considerar uma atividade divertida; e 26,4% dos participantes (N=9) respondeu que uma das fontes de motivação foi ter visto alguém tocando bem o violão.

TABELA 3 – MOTIVAÇÃO PARA INICIAR O APRENDIZADO DO VIOLÃO

	N	%
Eu gosto de música	29	85,2
Eu acho divertido	10	29,4
Eu gostaria de fazer novas amizades	2	05,8
Eu gosto de aprender coisas além das disciplinas escolares	11	32,3
Eu tinha interesse em aprender um instrumento musical	13	38,2

Eu gosto do instrumento, sua aparência, sua forma	6	17,6
Eu gosto do som do violão	15	44,1
Para cultivar a música como hobby/passatempo	12	35,2
Eu quero tocar em um grupo, banda	8	23,5
Tínhamos um violão em casa e eu gostaria de ser capaz de tocá-lo	5	14,7
Meu irmão/ minha irmã toca um instrumento musical e eu gostaria de tocar também	1	02,9
Meu pai/ Minha mãe toca um instrumento e eu gostaria de tocar também	2	05,8
Meus pais gostariam que eu aprendesse um instrumento	5	14,7
Eu tenho amigos que tocam e gostaria de tocar também	4	11,7
Eu ouvi alguém tocando violão e quis aprender a tocar tão bem quanto aquela pessoa	9	26,4

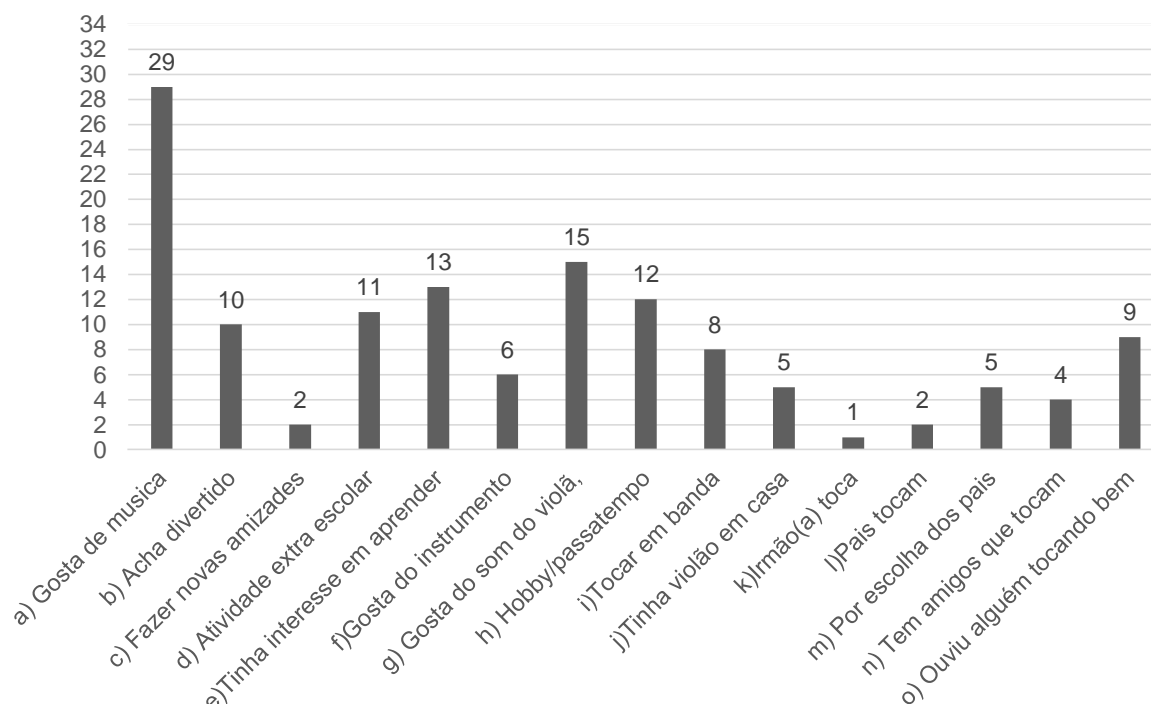


GRÁFICO 3 – MOTIVOS APONTADOS PELOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA PARA INICIAR O APRENDIZADO DO VIOLÃO

Considerando-se que 85,2% dos participantes (N= 29) indicaram como principal motivo para iniciar o aprendizado do violão “gostar de música”, busca-se uma interpretação para este dado em Woody e McPherson (2010). Esses autores afirmam que iniciar o aprendizado de um instrumento seria uma tentativa de ampliar ainda mais as emoções evocadas pela escuta musical. Para os autores, muitas pessoas tem a seguinte ideia: se escutar uma bela melodia é algo prazeroso, ser capaz de tocá-la pode ser uma experiência ainda mais prazerosa.

A segunda opção mais escolhida pelos participantes (44,1%) (N=15), “gosto do som do violão”, pode estar relacionada com o que Abraham Maslow (1968) cunhou de *experiência de pico*, uma experiência emocional tão intensa que pode resultar no desejo de se envolver na atividade que provocou tal efeito (WOODY e McPHERSON, 2010). McPherson e Davidson (2006) afirmam que, gostar do som de um instrumento, sua

aparência e sensação causada, podem ser considerados fatores intrínsecos, pois se trata de algo particular da pessoa. E esta fonte de motivação intrínseca pode ser decisiva para a continuidade do aprendizado quando as dificuldades de transportar ou tirar som do instrumento surgem, por exemplo.

A opção, “eu tinha interesse em aprender um instrumento musical”, foi a terceira mais escolhida (32%) (N=13). O interesse em aprender um instrumento musical também pode ser impulsionado por uma experiência de pico envolvendo a música. A escolha do instrumento, de acordo com Susan Hallam (1998) pode ser determinada pela criança/adolescente, por seus pais ou por aqueles que fornecem instrumentos e ensino, por exemplo: professor, escola, autoridade de educação local ou uma combinação destes. Por isso, em alguns casos, o adolescente pode iniciar o aprendizado do violão por este ser o único instrumento disponível para sua iniciação musical. É recorrente a procura de aulas de violão por adolescentes que manifestam o desejo de, futuramente, tocar guitarra elétrica, instrumento mais dispendioso, a princípio, por necessitar de caixas amplificadoras, cabos, pedais, etc. Susan Hallam (1998) sugere que, para a continuidade da motivação no aprendizado de um instrumento, é importante que o aluno aprenda a tocar o instrumento de sua escolha, mas a autora reconhece que muitas vezes isso é impossível.

Outro fator indicado para o início da prática e aprendizado do violão pelos participantes foi “Eu ouvi alguém tocando violão e quis aprender a tocar tão bem quanto aquela pessoa”, opção escolhida por 26,9% dos participantes (N=9). Sloboda; Davidson e Howe (1994)¹² ao tratar das fontes de motivação, afirmam que é recorrente que o modelo de uma pessoa admirada ou músico famoso leve as pessoas a seguirem-no como modelo. E que também é recorrente a experiência de se juntar a amigos que estão aprendendo o instrumento. Sendo muito comum observar este comportamento em crianças e adolescentes que têm interesse em integrar grupos musicais comunitários ou na escola com a finalidade de se manter próximo a amigos que participam dos grupos. Outra importante fonte de motivação para as crianças são os pais, membros da família e professores que tocam instrumentos.

¹² SLOBODA, J.; DAVIDSON, J.; HOWE, M. Is everyone musical? The psychologist, 7, 1994.p.349-354.

4.3 CATEGORIA DE ANÁLISE 3: MOTIVAÇÃO E FLUXO

Os dados da (TABELA 4 e GRÁFICO 4) demonstram as respostas dos participantes em relação as pessoas que eles consideram seus maiores incentivadores e/ ou fontes de inspiração para o estudo e prática do violão. Para 41,1% dos participantes (N= 14), a principal fonte de incentivo /inspiração vem dos seus pais; 32,3% dos participantes (N=11) respondeu que o incentivo e inspiração vêm de músicos famosos.

TABELA 4 – QUEM MAIS INCENTIVA/INSPIRA A APRENDER VIOLÃO

	N	%
Meu professor de violão	1	02,9
Meus pais	14	41,1
Meus amigos	3	08,8
Outros familiares	0	0
Artistas famosos	11	32,3
Outros	5	14,7
TOTAL	34	100,0

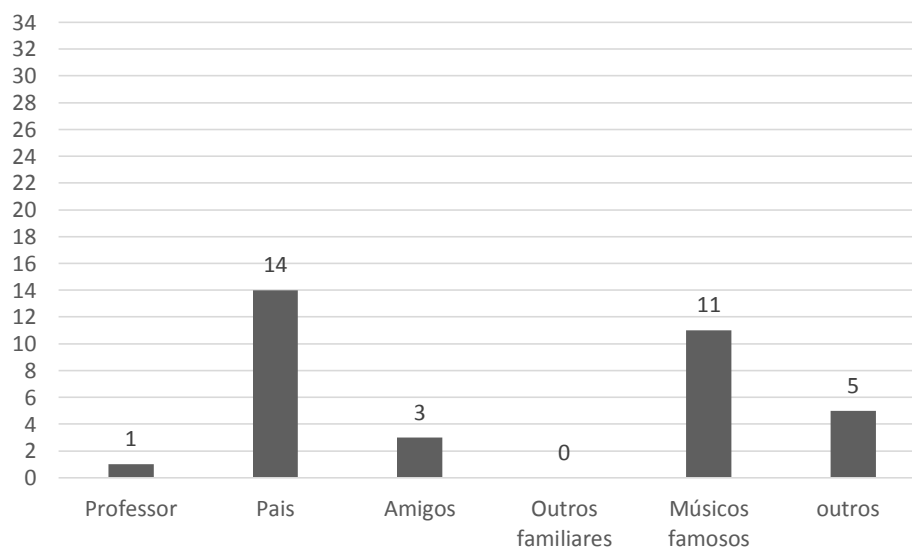


GRÁFICO 4 – QUEM MAIS INCENTIVA/INSPIRA A APRENDER

Para Susan Hallam (1998) o ambiente familiar é o mais importante para o aprendizado e prática de um instrumento. A família pode auxiliar no desenvolvimento da expertise musical antes de aulas formais; oferecer oportunidades para instrução formal; identificar o talento e a predisposição das crianças e adolescentes para aprender e desenvolver habilidades musicais; oferecer o aporte prático e financeiro necessários para que o aprendizado e prática sejam possíveis.

Em relação aos músicos famosos como incentivadores e inspiração dos adolescentes para a prática e aprendizado do violão, pode estar relacionado com o que Susan Hallam (1998) chama de *modelling*, ou modelagem. O período da adolescência é marcado pela busca por identidade e independência, em que os adolescentes tendem a buscar sua identidade em grupos de colegas e pessoas que admira. Para diversos autores (ABELES et al, 1995; OUTEIRAL, 2003; HALLAM, 1998; O'NEILL, 2006; PALHEIROS, 2006) a música é um dos principais referenciais de identidade para o adolescente, eles buscam fazer parte de grupos que são definidos por um gosto musical comum. Em algumas conversas que tive durante aulas com adolescentes, já ouvi várias narrativas sobre as biografias de seus ídolos, de como eles iniciaram suas trajetórias musicais. Muitas dessas histórias têm o violão como instrumento de iniciação musical de algum rock *stars*, sendo perceptível a identificação ou tentativa de se aproximar de seus ídolos por meio do aprendizado do violão e a prática de determinados repertórios.

Os dados do (GRÁFICO 5) apresentam uma visão geral das respostas dos participantes em relação à frequência que os participantes declararam experimentar alegria/satisfação durante diferentes atividades relacionadas à prática e aprendizado do violão. Aos participantes foi dada a possibilidade de escolher um entre cinco níveis de frequência para cada atividade: sempre; frequentemente; ocasionalmente; raramente; nunca. As atividades elencadas foram: Tendo aulas de violão (ver TABELA 5.A e GRÁFICO 5.A); tocando peças difíceis/ desafiadoras (ver TABELA 5.B e GRÁFICO 5.B); praticando violão (ver TABELA 5.C e GRÁFICO 5.C) tocando músicas que o professor escolheu (ver TABELA 5.D e GRÁFICO 5.D); tocando músicas que eu escolhi (ver TABELA 5.E e GRÁFICO 5.E); tocando em apresentações (ver TABELA 5.F e GRÁFICO 5.F).

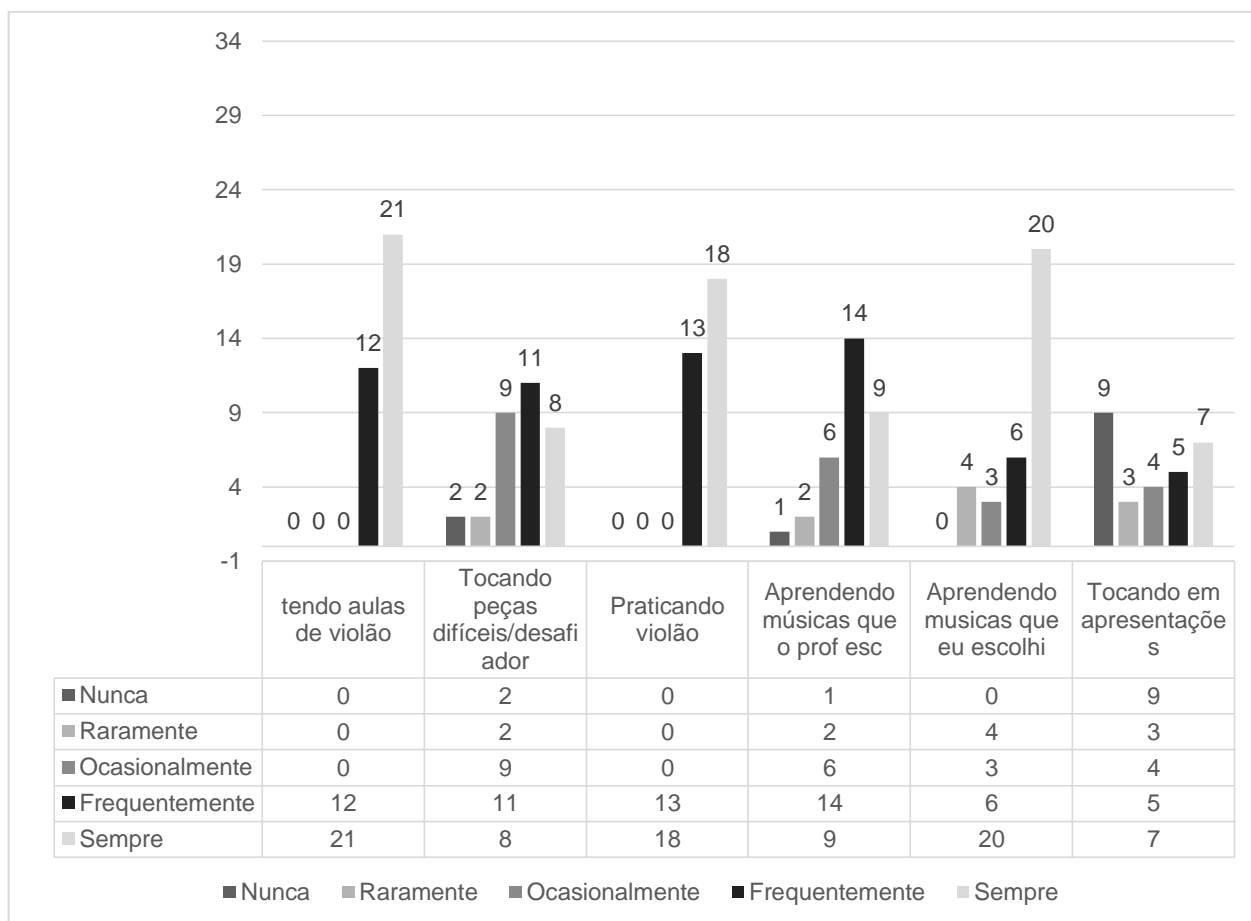


GRÁFICO 5 – ALEGRIA/SATISFAÇÃO DURANTE A PRÁTICA E APRENDIZADO DO VIOLÃO

De acordo com Csikzsentmahalyi (1992), a satisfação ocorre quando a pessoa consegue cumprir seus planos, realizar suas expectativas ou suprir alguma necessidade. Também ocorre quando metas programadas são ultrapassadas, alcançando algo inesperado, talvez nem sequer imaginado antes. As atividades em que os participantes declararam sentir satisfação/felicidade com mais frequência podem ser aquelas que oferecem com mais clareza as condições apresentadas por Csikzsentmahalyi para o fluxo. A satisfação em tocar as músicas que o próprio aluno escolheu tem como maior propulsor a forte motivação intrínseca daquilo que o aluno já gosta, quando o aluno estabelece a meta de tocar tal peça e consegue por esforço próprio e/ou intermédio do professor, o aluno tende a experimentar satisfação. A prática do violão, além de, no geral, ser uma atividade intrinsecamente motivada, costuma resultar em progresso

técnico/musical percebido pelo próprio aluno. Em relação à frequência de satisfação/felicidade para prática do violão, as respostas foram positivas (58% sempre/ 41,9% frequentemente), o que denota que os alunos têm suas expectativas e metas traçadas com alguma clareza, e que possivelmente elas se cumprem com a prática (ver TABELA 5.A E GRÁFICO 5.A)

TABELA 5.A –VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO TENDO AULAS DE VIOLÃO, COM QUE FRQUENCIA?

FREQUÊNCIA	N	%
Nunca	0	0
Raramente	0	0
Ocasionalmente	1	03,0
Frequentemente	12	35,0
Sempre	21	62,0
TOTAL	34	100,0

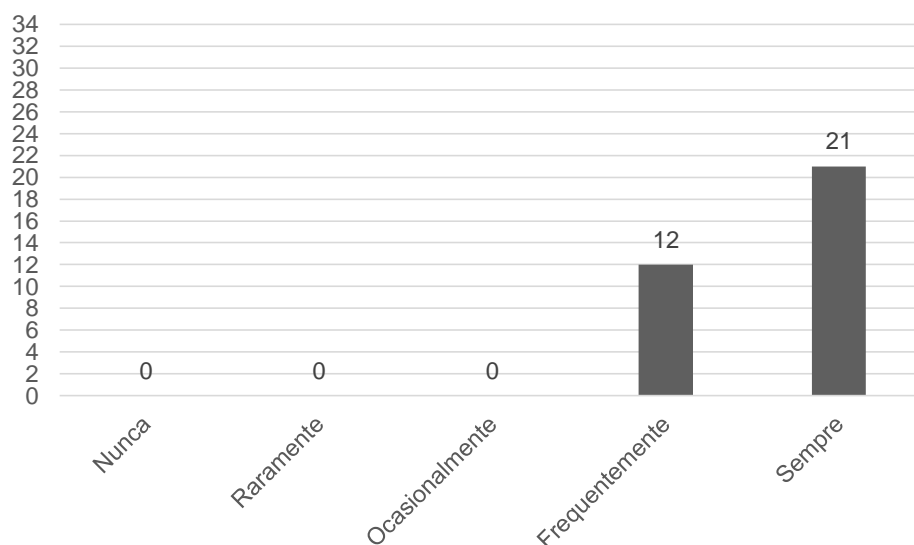


GRÁFICO 5.A – VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO TENDO AULAS DE VIOLÃO, COM QUE FRQUENCIA?

A alegria/satisfação declarada por 62% dos participantes (N=21) durante a aula de violão pode estar na organização estabelecida pelo professor para a realização das

atividades que direcionam o desenvolvimento de cada aluno para a prática e aprendizado, de acordo com o grau de expertise de cada um, de modo a tornar o desenvolvimento gradual e perceptível ao aluno. De acordo com Csikszentmihalyi (1992) as atividades agradáveis (no caso, a aula de violão) exige a concentração da atenção aliada a metas definidas. Este processo, por sua vez, propicia uma ordem na consciência, induzindo à uma sensação de bem-estar e um senso de competência.

Os dados da (TABELA 5.B E GRÁFICO 5.B) apresentam os resultados obtidos em relação à alegria e satisfação ao tocar peças difíceis/desafiadoras. 33,3% dos participantes (N=11) declarou frequentemente sentir alegria/satisfação ao tocar peças difíceis e/ou desafiadoras; 27,2% dos participantes (N=9) declarou que ocasionalmente experimenta alegria/satisfação tocando peças difíceis e/ou desafiadoras; 24,2% dos participantes (N=8) declarou sempre experimentar alegria/satisfação tocando peças difíceis/desafiadoras; e 12% dos participantes (N=4) declarou que raramente ou nunca sente alegria/satisfação tocando peças difíceis/desafiadoras.

TABELA 5.B – VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO TOCANDO PEÇAS DIFÍCEIS/DESAFIADORAS, COM QUE FREQUENCIA?

FREQUÊNCIA	N	%
Nunca	2	0,6
Raramente	2	0,6
Ocasionalmente	9	27,2
Frequentemente	11	33,3
Sempre	8	24,2
TOTAL	33¹³	100,0

¹³Em decorrência de algumas respostas terem sido deixadas em branco, o número total de participantes foi considerado menor que 34 nas questões em que houve essa ocorrência.

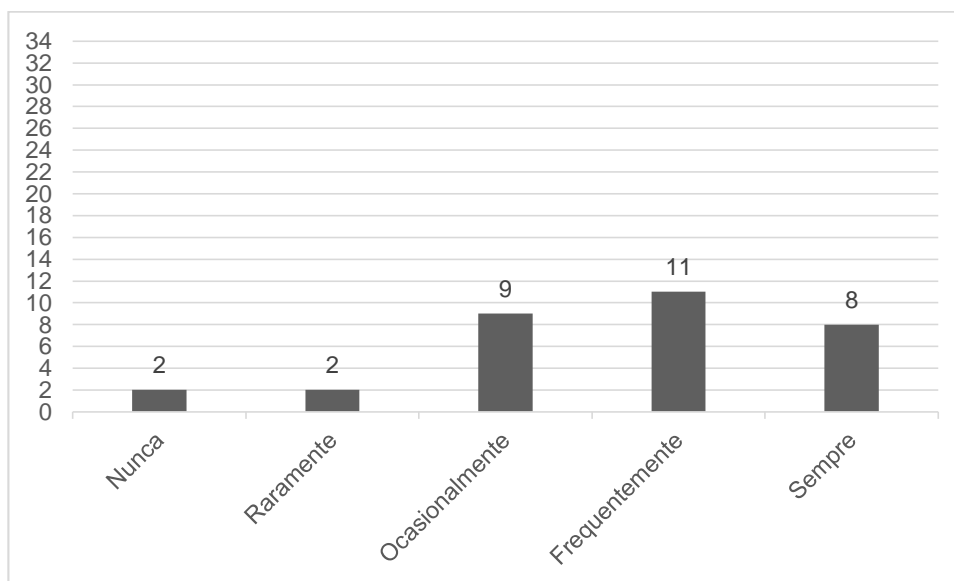


TABELA 5.B – VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO TOCANDO PEÇAS DIFÍCEIS/DESAFIADORAS, COM QUE FREQUENCIA?

De acordo com Susan Hallam (1998), quando o nível dos estudantes aumenta, eles devem ser desafiados a tocar repertórios mais difíceis e complexos. Hallam também sugere que os alunos são encorajados a desenvolver suas habilidades interpretativas por meio da escuta, pesquisa e análise musical. Para Hallam (1998) a qualidade do ensino representa um papel importante na exploração de novas facetas possíveis para o desenvolvimento musical do aluno. A falta de suporte e instruções adequadas ao aluno para a prática de um repertório mais complexo pode ocasionar uma diminuição da motivação. O desafio também é uma condição importante para o fluxo, pois contribui para o foco da atenção, desde que o desafio esteja próximo das possibilidades técnicas atuais do estudante. Caso o nível de dificuldade de uma atividade esteja muito além das possibilidades do aluno, o mais provável é que ele perceba a atividade como estressante, pela impossibilidade de realização; se a atividade proposta sempre estiver no nível de habilidade do estudante, ele não precisará se concentrar tanto para realizá-la, o que resulta em uma atividade com menos intensidade e envolvimento; se o desafio da atividade estiver abaixo do nível de habilidade do aluno, possivelmente o resultado será o tédio e pouco engajamento por parte do estudante (ARAÚJO, 2008; CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

Os dados da (TABELA 5.C e GRÁFICO 5.C) apresentam as respostas em relação a frequência em que os participantes declararam experimentar alegria/satisfação durante a prática do violão. 58% dos participantes (N=18) declarou que sempre sente alegria/satisfação enquanto pratica violão; 41,9% dos participantes (N=13) declarou que frequentemente experimenta a sensação de alegria/satisfação durante a prática.

TABELA 5.C – VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO PRATICANDO O VIOLÃO, COM QUE FREQUENCIA?

FREQUÊNCIA	N	%
Nunca	0	0
Raramente	0	0
Ocasionalmente	0	0
Frequentemente	13	41,9
Sempre	18	58
TOTAL	31	100,0

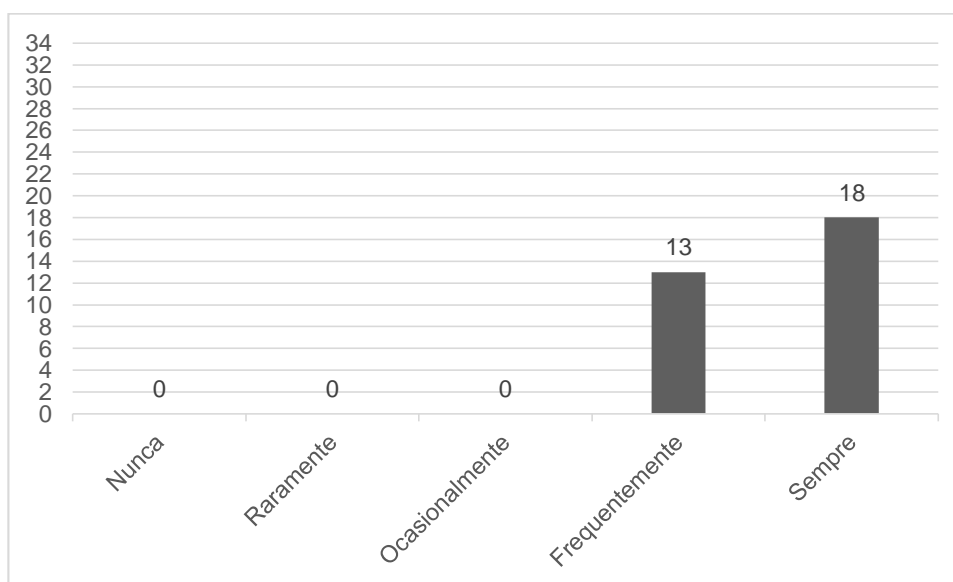


GRÁFICO 5.C – VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO PRATICANDO O VIOLÃO, COM QUE FREQUENCIA?

A prática é necessária para desenvolver diferentes habilidades musicais: habilidades técnicas para tocar o instrumento; habilidades de escuta para monitorar se a música está sendo executada de maneira apropriada; e habilidades de leitura e execução. Portanto, a natureza da prática implica na pré-existência de objetivos a serem atingidos, por exemplo: o aprendizado de uma nova peça, o trabalho em passagens específicas de uma peça, memorização de uma peça, etc. Ao praticar, o aluno tem consciência do que precisa melhorar e pode estabelecer e monitorar seus progressos por conta própria. Da percepção destes progressos a cada sessão de prática viria a sensação frequente ou constante de alegria/satisfação declarada pelos participantes durante a prática. Como já foi comentado com base em Csikszentmihalyi (1992), a satisfação teria origem no cumprimento de metas e superação de objetivos. É possível que essa seja a explicação para a prevalência de respostas positivas em relação à prática.

Os dados da (TABELA 5.D e GRÁFICO 5.D) apresentam as respostas obtidas em relação à frequência que os participantes declararam experimentar alegria/satisfação ao aprender músicas que o professor escolheu. 41,1% dos participantes (N=14) declarou que frequentemente experimenta alegria/satisfação aprendendo as músicas que seu professor escolheu; 32,5% dos participantes (N=11) declarou que sempre sente alegria/satisfação aprendendo as peças que seu professor escolheu; e 17,6% dos participantes (N= 6) declarou que ocasionalmente sente alegria/satisfação aprendendo músicas que o professor escolheu.

TABELA 5.D – VOCE SE SENTE FELIZ/SATISFEITO APRENDENDO MUSICAS QUE O PROFESSOR ESCOLHEU, COM QUE FREQUENCIA?

FREQUÊNCIA	N	%
Nunca	1	2,9
Raramente	2	5,8
Ocasionalmente	6	17,6
Frequentemente	14	41,1
Sempre	11	32,5
TOTAL	34	100,0

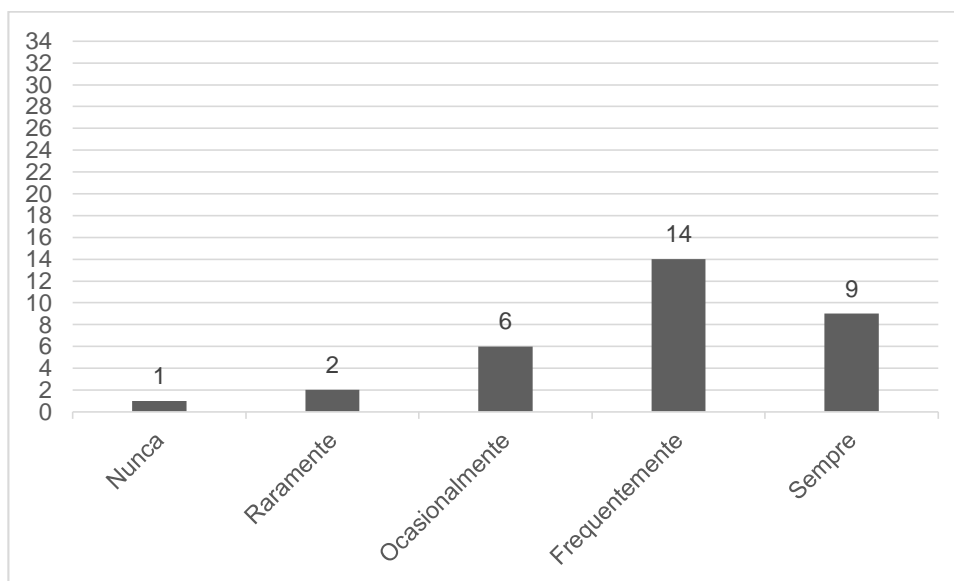


GRÁFICO 5.D – VOCE SE SENTE FELIZ/SATISFEITO APRENDENDO MUSICAS QUE O PROFESSOR ESCOLHEU, COM QUE FREQUENCIA?

De acordo com Susan Hallam (1998), cada aluno é único e apresenta diferentes fontes de motivação, difíceis de identificar com exatidão e que se mesclam entre motivações intrínsecas e extrínsecas. A preferência musical é um forte elemento de motivação intrínseca. As pessoas costumam se sentir felizes/satisfeitas com mais frequência quando lhes é dada a oportunidade de tocar músicas de sua escolha e preferência, conforme indicado no estudo de Araújo e Andrade (2013) (ver TABELA 5.E e GRÁFICO 5.E). Hallam afirma que é comum que alguns alunos prefiram direcionamento prevalente do professor, por confiarem em sua experiência e amplo conhecimento de repertório. De acordo com Hallam (1998), as evidências indicam a prevalência de professores de instrumento que operam dentro de modelos de ensino nos quais o professor detém o controle das decisões. É possível que esse seja um dos fatores para que 41,1% dos participantes (N=14) afirmem que frequentemente se sentem felizes/satisfeitos aprendendo as músicas que seu professor escolhe e 32,5% (N=11) declarou que sempre sente alegria/satisfação em aprender as músicas que o professor escolhe.

Os dados da (TABELA 5.E e GRÁFICO 5.E) apresentam as respostas dos participantes no que se trata da frequência que sentem alegria/satisfação aprendendo músicas escolhidas por si mesmos. 60,6% dos participantes (N=20) declarou que sempre

se sente alegre/satisfeito aprendendo músicas escolhidas por si mesmo; 18,1% (N=6) declarou que frequentemente experimenta alegria/satisfação quando decide por si mesmo quais músicas serão aprendidas; 12,1% (N=4) declarou que raramente experimenta a sensação de alegria/felicidade quando escolhe por si mesmo as músicas que deverá aprender.

TABELA 5.E – VOCÊ SE SENTE FELIZ/ SATISFEITO APRENDEDENDO MUSICAL QUE VOCÊ MESMO ESCOLHEU? COM QUE FREQUENCIA?

FREQUÊNCIA	N	%
Nunca	0	0
Raramente	4	12,1
Ocasionalmente	3	9
Frequentemente	6	18,1
Sempre	20	60,6
TOTAL	33	100,0

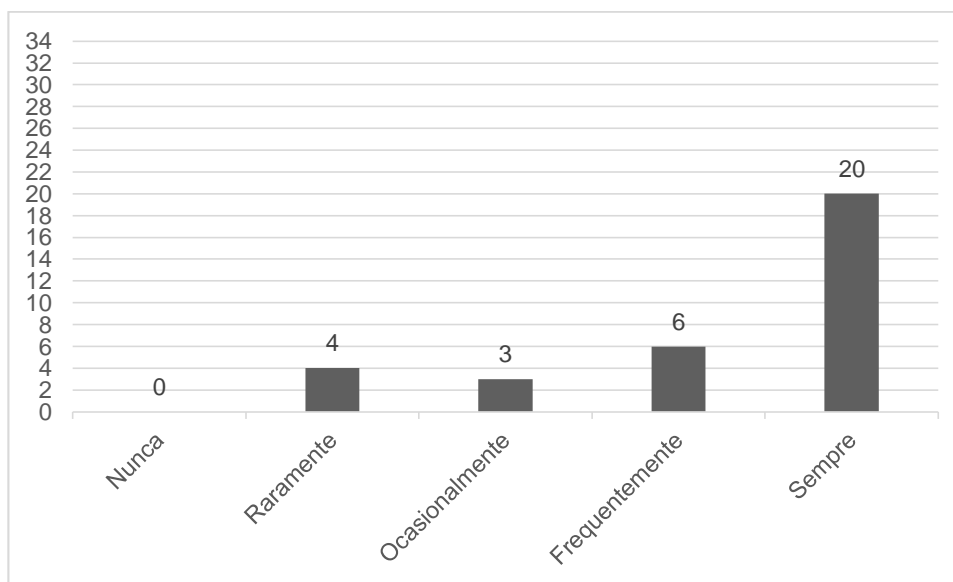


GRÁFICO 5.E - VOCÊ SE SENTE FELIZ/ SATISFEITO APRENDEDENDO MUSICAL QUE VOCÊ MESMO ESCOLHEU? COM QUE FREQUENCIA?

Sobre a experiência de alegria e satisfação praticando músicas que o próprio adolescente pode escolher, 60% dos participantes (N=20) respondeu sempre

experimentar a sensação de alegria/satisfação aprendendo músicas que ele mesmo escolheu. De acordo com Hallam (1998) há evidências de que os alunos preferem que suas aulas sejam centradas em seus interesses, pois isso favoreceria progressos mais rápidos e forneceria mais opções e controle aos alunos. O que não significa deixar que os alunos direcionem as aulas como bem entendem, sem desenvolver habilidades. A sugestão de Hallam é a adoção de uma abordagem que leve em consideração os pontos de vista do aluno. Renwick e McPherson (2002) realizaram um experimento em que avaliaram o desempenho de jovens aprendizes em duas diferentes propostas de estudo. Uma das propostas consistia de exercício prescrito pelo professor e a outra proposta era aprender uma música que o próprio aluno deveria escolher. O engajamento e desempenho do aluno foi superior na segunda proposta, na qual o aluno não apenas demonstrou maior entusiasmo como desenvolveu estratégias para o aprendizado (treinava a digitação fora do instrumento, cantava, pensava na música). A linguagem corporal do estudante também era mais positiva nas sessões em que aprendia um repertório de sua preferência. Sloboda e Davidson (1996)¹⁴ encontraram evidências de que estudantes que apresentam alto desempenho de performance costumam mesclar o estudo formal com exercícios informais, que lhes proporcione prazer. De acordo com os autores, estes caminhos informais de estudo parecem habilitar nos estudantes de alto desempenho o equilíbrio necessário entre liberdade e disciplina em sua prática.

Os dados da (TABELA 5.F e GRÁFICO 5.F) apresentam as respostas dos participantes em relação à frequência que experimentam a sensação de alegria/satisfação tocando em apresentações. 32,2% dos participantes (N= 10) respondeu nunca experimentar alegria/satisfação tocando em apresentações; 25,8% dos participantes (N=8) declarou sempre experimentar alegria/felicidade tocando em apresentações; as opções frequentemente e ocasionalmente obtiveram 16,1% de escolha cada uma (N=5).

SLOBODA, J.; DAVIDSON, J. The Young performing musician. In: DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. (eds.). **Musical beginnings: The origins and development of musical competence**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p.171-190.

TABELA 5.F – VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO TOCANDO EM APRESENTAÇÕES, COM QUE FREQUENCIA?

FREQUÊNCIA	N	%
Nunca	10	32,2
Raramente	3	9,6
Ocasionalmente	5	16,1
Frequentemente	5	16,1
Sempre	8	25,8
TOTAL	31	100,0

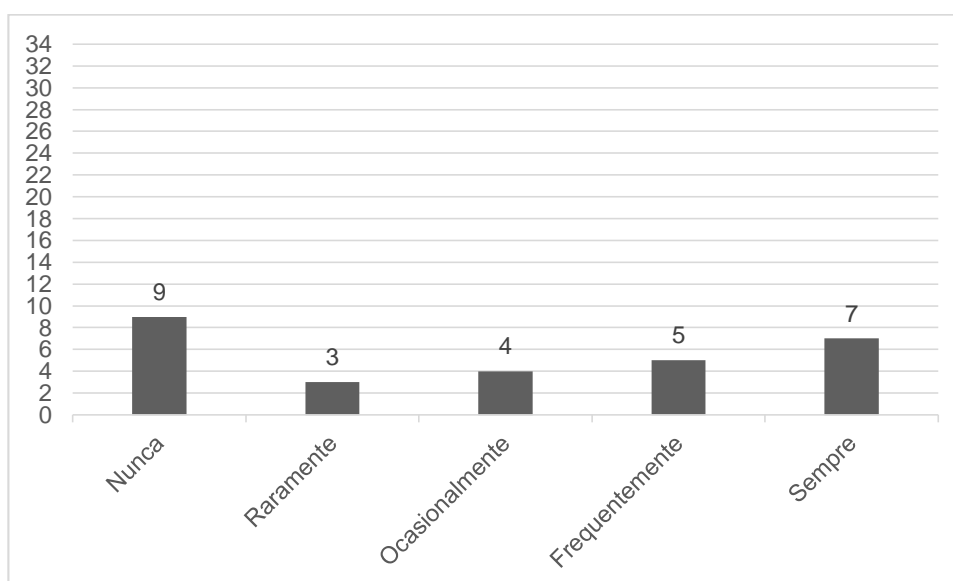


TABELA 5.F – VOCÊ SE SENTE FELIZ/SATISFEITO TOCANDO EM APRESENTAÇÕES, COM QUE FREQUENCIA?

A maioria dos participantes (32,2%) (N=10) declarou nunca sentir alegria/satisfação tocando em apresentações. A sugestão mais recorrente na literatura relaciona a percepção negativa da *performance* com o fator ansiedade. De acordo com Wilson e Roland (2002), a ansiedade na *performance* é um problema comum entre músicos amadores e profissionais. Trata-se de uma situação que aflige indivíduos que geralmente sofrem de ansiedade, particularmente em situações de exposição a grandes públicos e exames competitivos, algo que também pode ser compreendido como uma forma de fobia social (medo de humilhação). De acordo com os autores, algum nível de

tensão adiciona intensidade para a *performance*, mas uma percepção pessimista de si mesmo e sentimentos de pânico podem afetar seriamente a performance.

Os dados da (TABELA 6 e GRÁFICO 6) apresentam as respostas obtidas a respeito da rotina de estudos dos participantes. 58,6% dos participantes (N=18) respondeu que “às vezes” consegue manter uma rotina de estudos e 34,4% dos participantes (N=13) respondeu que possui uma rotina de estudos; e 6,8% dos participantes (N=3) respondeu não manter nenhuma rotina de estudos.

TABELA 6 – CONSEGUE MANTER UMA ROTINA DE ESTUDOS?

	N	%
Sim	13	38
Não	3	9
Às vezes	18	53
TOTAL	34	100,0

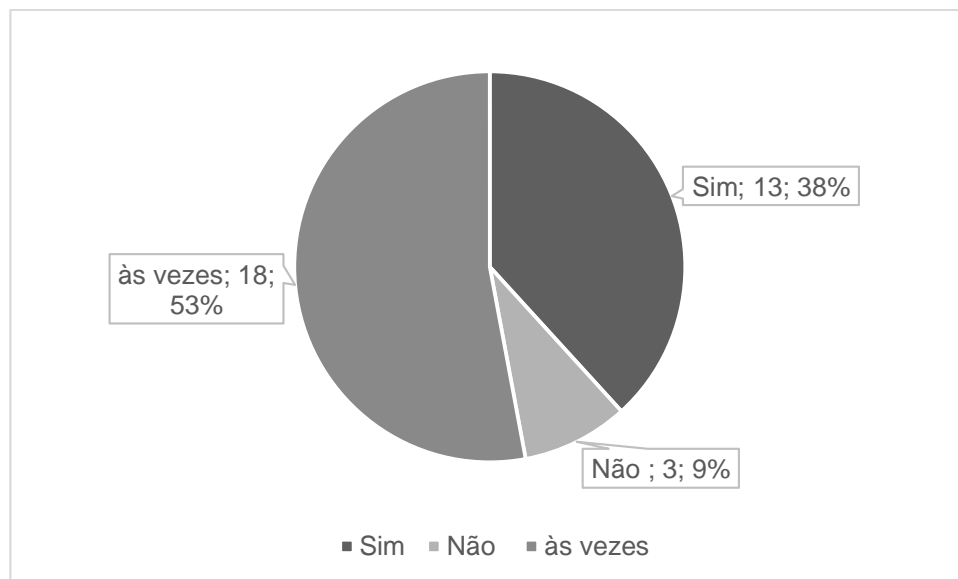


GRÁFICO 6 – CONSEGUE MANTER UMA ROTINA DE ESTUDOS?

Para McPherson e Davidson (2006) uma das partes mais importantes para o aprendizado de um instrumento é o tempo e esforço empregado na prática. E a principal função da prática é desenvolver representações internas na memória necessárias para a

compreensão e execução das tarefas musicais. De acordo com Susan Hallam (1998) a manutenção de uma rotina de estudo está ligada à dinâmica motivacional do aluno, (motivação intrínseca, extrínseca, ou uma combinação das duas), somada ao seu nível de expertise. Portanto, o fato de a maioria dos participantes afirmarem que “às vezes” conseguem manter uma rotina de estudos pode estar relacionado ao desequilíbrio de esses fatores - motivação do aluno e nível de expertise - em relação aos objetivos traçados e os elementos que constituem sua proposta de estudo (repertório, exercícios etc.). Considerações semelhantes às de Susan Hallam (1998) podem ser traçadas com base nas pré-condições para o estado de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). De acordo com Csikszentmihalyi (1992), não se pode perceber ou manter o foco em uma quantidade de informação maior do que aquela que pode ser processada simultaneamente. Encontrar a informação armazenada na memória e conduzi-la ao foco da percepção consciente, comparar informações, avaliar, decidir - essas são exigências feitas à uma limitada capacidade mental de processamento de dados. “O que caracteriza alguém que controla a própria consciência é sua capacidade de focalizar a atenção conforme deseje, sem se distrair, concentrando-se pelo tempo necessário para atingir uma meta e não mais. A pessoa que o consegue em geral aprecia o curso normal da vida diária” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.55).

Além dos fatores motivacionais e de expertise, Hallam (1998) trata de outros dois inimigos da rotina de estudos: o conflito com outras atividades e a distração com outras atividades. No primeiro caso, as atividades mais recorrentes em acabar com a rotina de estudos são as semanas de provas escolares, semanas esportivas, campeonatos, uma nova atividade ou curso. Para Hallam (1998), nestas situações, o professor deve sugerir algumas alternativas para a manutenção da rotina de estudos do aluno. A autora recomenda que os professores sugiram outras atividades de estudo mais leves, como: leitura à primeira vista, treinamento auditivo, escuta musical, tocar duetos. No ambiente doméstico, as distrações com outras atividades são recorrentes, pois é comum haver disponibilidade de atividades mais atraentes que o estudo do instrumento: assistir televisão, jogos eletrônicos, internet etc. Hallam (1998) sugere que, se o professor perceber que o aluno não mantém uma rotina por causa de distrações, seria importante

discutir isso com o aluno ou seus pais. Uma das sugestões que a autora propõe é a modificação do horário de estudo.

Os dados da (TABELA 7 e GRÁFICO 7) demonstram as respostas em relação à quantidade de horas que os participantes relataram dedicar ao estudo do violão, por semana. 48,2% dos participantes (N=15) respondeu estudar até 3 horas por semana; 25,8% (N= 8) até 5 horas por semana; e 12,9% dos participantes (N=4) declarou estudar até 1 hora por semana.

TABELA 7 – HORAS DE ESTUDO POR SEMANA

	N	%
Até 1 hora	4	12,9
Até 3 horas	15	48,3
Até 5 horas	8	25,8
Até 10 horas	3	9,6
Mais de 10 horas	1	3,2
TOTAL	31	100,0

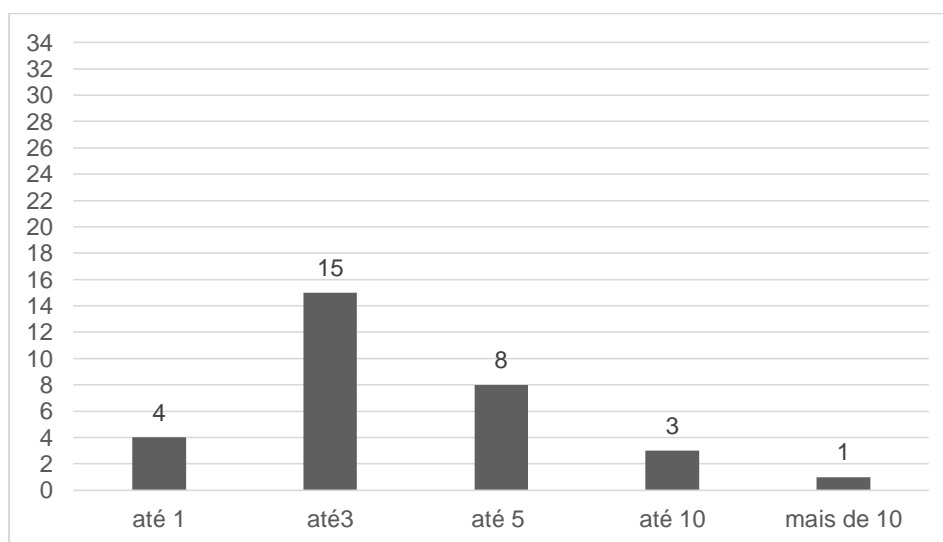


GRÁFICO 7 – HORAS DE ESTUDO POR SEMANA

A prática é essencial para o desenvolvimento das habilidades junto ao instrumento. Em relação ao tempo de prática, Barry e Hallam (2002), ao tratar do tempo de duração da prática, apresentam pesquisas que têm buscado respostas para

determinar o tempo médio necessário para que os músicos atinjam seus objetivos como *performers*. No geral, as pesquisas que têm tratado sobre a prática de instrumentistas se destinam principalmente à prática do músico profissional ou daquele que se encaminha para a profissionalização. Porém, no que se refere à organização do tempo de prática, as autoras apresentam sugestões de distribuição da prática que podem se adequar ao tempo que os participantes declararam dedicar às suas rotinas de estudos. Distribuir a prática no decorrer do tempo ao invés de estudar tudo em um único momento, pode ser uma alternativa. Desse modo, a proficiência desenvolvida em um longo período é melhor retida em comparação à proficiência desenvolvida em um curto espaço de tempo. Sessões curtas de prática, geralmente, são mais efetivas do que longas sessões. E a prática breve é melhor para tarefas simples, enquanto que tarefas mais complexas exigirão um tempo maior de prática.

Hallam (1998) sugere que a duração de cada sessão de prática precisa levar em conta a idade e expertise do aluno. A autora afirma que é melhor incentivar uma prática mínima em que se tenha prazer do que um tempo específico de prática em que, do ponto de vista do aluno, pode se tornar tedioso. Hallam apresenta os dados de que há concordância que a concentração não pode ser mantida por mais que 40 minutos, ou mesmo uma hora para os adultos, embora após uma pausa a prática possa ser retomada. Há considerável consenso entre os músicos profissionais que quatro horas é o tempo útil máximo que pode ser aproveitado em um dia. A prática é diferente de tocar ou ensaiar, em que os níveis de concentração requeridos são menos intensos. Susan Hallam incentiva que os professores estipulem um tempo mínimo de estudo que não pareça pesado. Para iniciantes, 10 minutos pode ser o suficiente.

Os dados do (GRÁFICO 8) demonstram o quadro geral de respostas dos participantes em relação as frases apresentadas na oitava questão. Os participantes deveriam indicar seu nível de concordância a cada uma delas, sendo possível escolher um entre cinco níveis de concordância: Concordo totalmente; Concordo; Neutro; Discordo; Discordo totalmente. As frases apresentadas aos participantes estavam relacionadas a processos de motivação intrínseca - especificamente à experiência de fluxo (Csikszentmihalyi, 1999) na prática musical. As frases apresentadas foram: eu me sinto orgulhoso quando toco bem (ver TABELA 8.A e GRÁFICO 8.A); tocar bem o violão

é muito divertido para mim (ver TABELA 8.B e GRÁFICO 8.B); me sinto capaz de realizar as atividades propostas pelo(a) professor(a) (ver TABELA 8.C e GRÁFICO 8.C); mantenho a concentração durante o estudo (ver TABELA 8.D e GRÁFICO 8.D); quando estudo violão eu perco a noção do tempo (não vejo o tempo passar) (ver TABELA 8.E e GRÁFICO 8.E) ; e quando estudo violão procuro organizar bem o tempo que eu tenho, estabelecendo metas e estratégias para os objetivos que preciso atingir (ver TABELA 8.F e GRÁFICO 8.F).

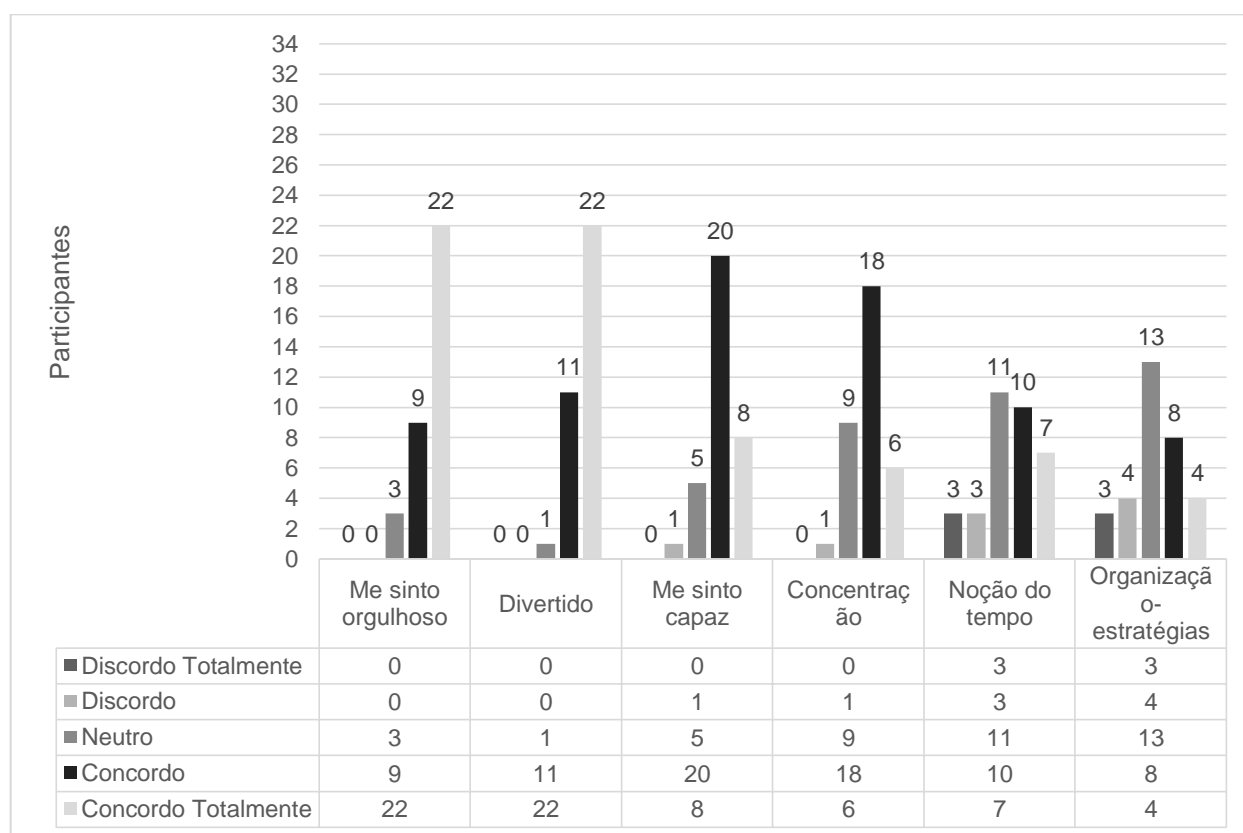


GRÁFICO 8 – NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA COM AS FRASES

Em relação às três primeiras frases da questão, o nível de concordância e concordância total dos participantes foi elevada, acima dos 80%. As frases eram: “eu me sinto orgulhoso quando toco bem”, “tocar bem o violão é divertido para mim” e “me sinto capaz de realizar as atividades propostas pelo professor”. Para a frase “mantenho a concentração no estudo” o nível de concordância diminuiu para 70%. 26,4% dos participantes se declarou neutro em relação a esta frase. Para as duas últimas frases, as

respostas se distribuíram mais homoganeamente entre as alternativas de concordância em relação às primeiras. 32,3% dos participantes (N=11) respondeu neutro em relação à frase “quando estudo violão eu perco a noção do tempo (não vejo o tempo passar)”. De acordo com Csikszentmihalyi (1992) as atividades agradáveis exigem a concentração da atenção aliadas às metas definidas. Este processo, por sua vez, propicia uma ordem na consciência, induzido à uma sensação de bem-estar e um senso de competência.

Os dados da (TABELA 8. A e GRÁFICO 8.A) apresentam o número de participantes que concordou totalmente com a frase: “eu me sinto orgulhoso quando toco bem”. 65% dos participantes (N= 22) afirmou concordar totalmente que se sente orgulhoso quando toca bem; 26,4% dos participantes (N=9) concorda que se sente orgulhoso quando toca bem; e 8,8% dos participantes (N=3) se declarou neutro em relação à afirmação da frase. Já a TABELA 8.B e GRÁFICO 8.B demonstram as respostas obtidas em relação à frase: “tocar bem violão é divertido para mim”. 64,7% dos participantes (N=22) assinalou que concorda totalmente com a afirmação de que tocar bem o violão é divertido. 26,4% dos participantes (N=9) declarou concordar com a frase; e 2,9% dos participantes (N=3) se declarou neutro em relação à frase.

Nestas duas questões a maioria dos participantes demonstrou que a satisfação com a própria prática pode ser um fator decisivo para a motivação. Esta experiência de satisfação, por sua vez, pode ser analisada como uma experiência autotélica, isto é, quando pessoa está prestando atenção na própria atividade, sentindo-se competente e realizada, conforme indica Csikszentmihaly (1992) ver (tabela 8 a, gráfico a, tabela b e gráfico b)

TABELA 8.A – EU ME SINTO ORGULHOSO QUANDO TOCO BEM

NÍVEL DE CONCORDÂNCIA	N	%
Discordo totalmente	0	0
Discordo	0	0
Neutro	3	8,8
Concordo	9	26,4
Concordo totalmente	22	64,7
TOTAL	34	100,0

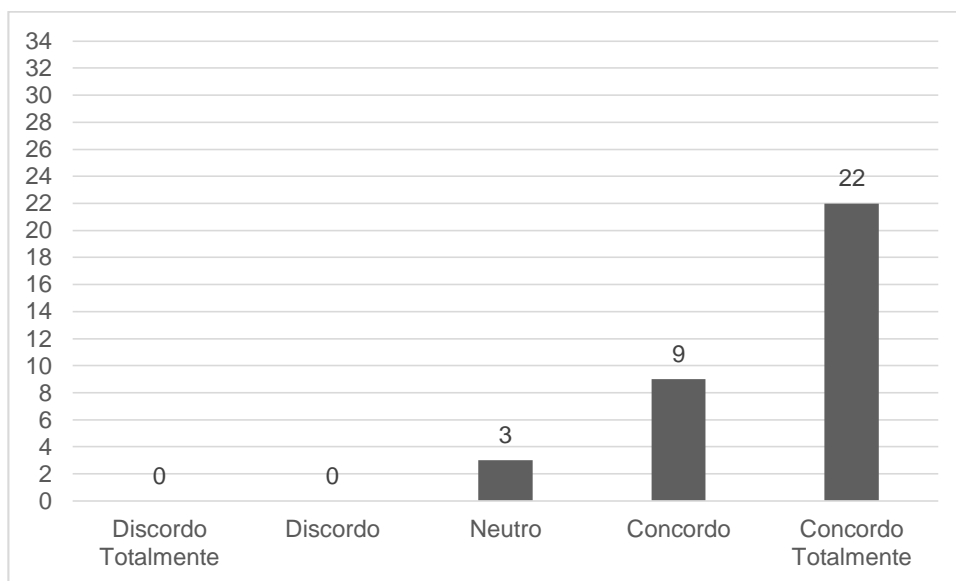


GRÁFICO 8.A - EU ME SINTO ORGULHOSO QUANDO TOCO BEM

TABELA 8.B – TOCAR BEM O VIOLÃO É MUITO DIVERTIDO PARA MIM

Nível de concordância	N	%
Discordo totalmente	0	0
Discordo	0	0
Neutro	1	2,9
Concordo	11	32,3
Concordo totalmente	22	64,7
TOTAL	34	100,0

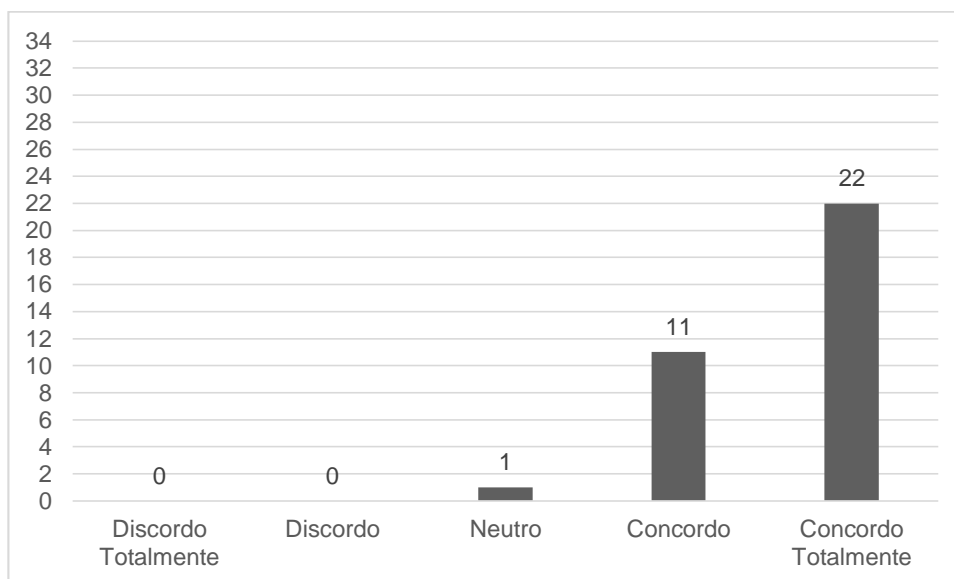


GRÁFICO 8.B – TOCAR BEM VIOLÃO É MUITO DIVERTIDO PARA MIM

Os dados da (TABELA 8.C e GRÁFICO 8.C) apresentam as respostas obtidas em relação à frase: “me sinto capaz de realizar as atividades propostas pelo (a) professor (a) ”. 58,8% dos participantes (N=20) respondeu concordar com a frase; 23,5% dos participantes (N=8) respondeu concordar totalmente com a frase; e 14,7% dos participantes (N=5) se declarou neutro em relação a afirmativa

TABELA 8.C – ME SINTO CAPAZ DE REALIZAR AS TAREFAS PROPOSTAS PELO (A) PROFESSOR (A)

Nível de concordância	N	%
Discordo totalmente	0	0
Discordo	1	2,9
Neutro	5	14,7
Concordo	20	58,8
Concordo totalmente	8	23,5
TOTAL	34	100,0

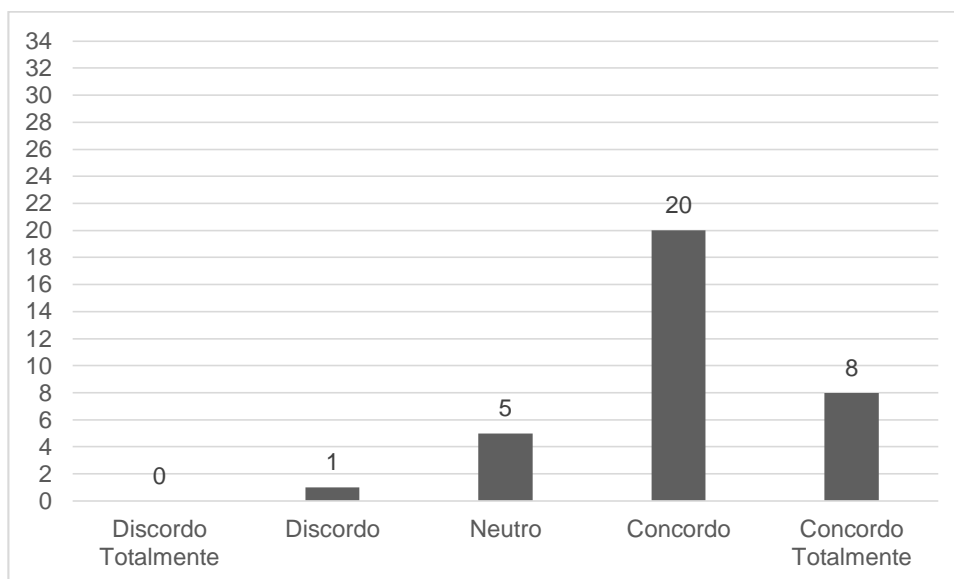


GRÁFICO 8.C – ME SINTO CAPAZ DE REALIZAR AS TAREFAS PROPOSTAS PELO (A) PROFESSOR (A)

Nessa questão, 62% dos adolescentes (N=20) concordou que se sente capaz de realizar os estudos e tarefas. Neste sentido, esta questão vem a corroborar com a análise anterior que indica que os participantes, de modo geral, mantêm níveis de motivação por meio de uma experiência autotélica, isto é, de confiança nas suas próprias capacidades

Os dados da (TABELA 8.D e GRÁFICO 8.D) apresenta as respostas obtidas em relação à frase: “mantenho a concentração durante meu estudo”. 52,9% dos participantes (N=18) respondeu concordar ser capaz de manter a concentração durante o estudo e prática do violão; 26,4% dos participantes (N=9) se mostrou neutro em relação à frase; e 17,6% dos participantes (N=6) respondeu que concorda totalmente que mantém a concentração durante o estudo.

TABELA 8.D – MANTENHO A CONCENTRAÇÃO DURANTE O ESTUDO

Nível de concordância	N	%
Discordo totalmente	0	0
Discordo	1	2,9
Neutro	9	26,4
Concordo	18	52,9
Concordo totalmente	6	17,6
TOTAL	34	100,0

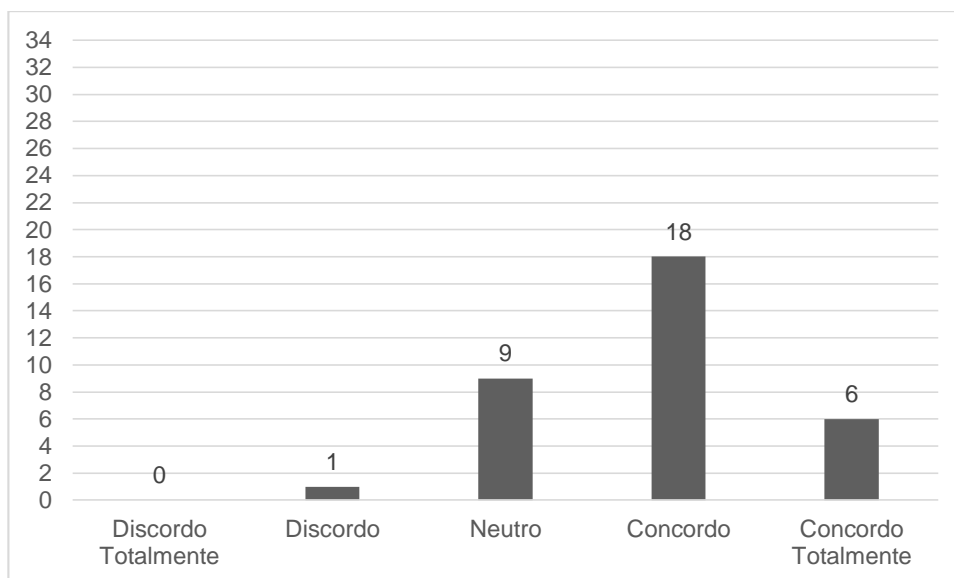


GRÁFICO 8.D – MANTENHO A CONCENTRAÇÃO DURANTE O ESTUDO

Para Csikszentmihalyi (1992 e 1999) a concentração é um dos fatores essenciais para que o indivíduo possa atingir a “experiência de fluxo”. Araújo (2008) indica a concentração como uma experiência que auxilia a ordem na consciência e propicia a experiência descrita por Csikszentmihalyi como “perda da noção de tempo”.

Os dados da (TABELA 8.E e GRÁFICO 8.E) apresentam as respostas obtidas em relação à frase: “Quando estudo violão, eu perco a noção do tempo (não vejo o tempo passar)”. 32,5% dos participantes (N=11) se declarou neutro em relação à frase; 29,4% dos participantes (N=10) respondeu concordar com a frase; 20,5% dos participantes (N=7) respondeu concordar totalmente com a frase.

TABELA 8.E – QUANDO ESTUDO VIOLÃO EU PERCO A NOÇÃO DO TEMPO

Nível de concordância	N	%
Discordo totalmente	3	8,8
Discordo	3	8,8
Neutro	11	32,5
Concordo	10	29,4
Concordo totalmente	7	20,5
TOTAL	34	100,0

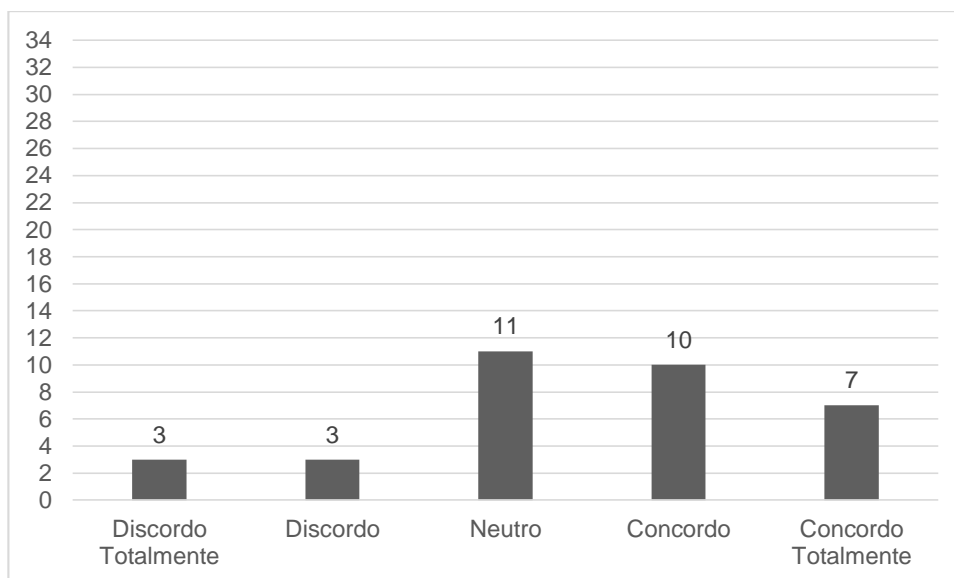


GRÁFICO 8.E – QUANDO ESTUDO VIOLÃO EU PERCO A NOÇÃO DO TEMPO

Observa-se que esta experiência, ligada a um estado de grande concentração foi identificada pelos participantes nos itens “concordo” (29,4%) e concordo totalmente” (20,5%), totalizando 49,9% das respostas. Estes dados indicam que boa parte dos participantes podem chegar a este estágio de concentração, que é fundamental para a vivência do fluxo e altamente motivador, conforme indica Csikszentmihalyi (1992 e 1999).

Os dados da (TABELA 8.F e GRÁFICO 8.F) apresenta as respostas obtidas em relação à frase: “Quando estudo violão procuro organizar bem o tempo que eu tenho, estabelecendo metas e estratégias para os objetivos que preciso atingir”. 39,3% dos participantes (N=13) se declarou neutro em relação à frase; 24,2% dos participantes (N=8) respondeu que concorda com a frase; 24,2% dos participantes (N=8) respondeu discordar ou discordar totalmente com a frase.

TABELA 8.F – QUANDO ESTUDO VIOLÃO PROCURO ORGANIZAR BEM O TEMPO QUE EU TENHO, ESTABELECENDO METAS E ESTRATÉGIAS PARA OS OBJETIVOS QUE PRECISO ATINGIR

Nível de concordância	N	%
Discordo totalmente	4	12,1
Discordo	4	12,1
Neutro	13	39,3
Concordo	8	24,2
Concordo totalmente	4	12,1
TOTAL	33	100,0

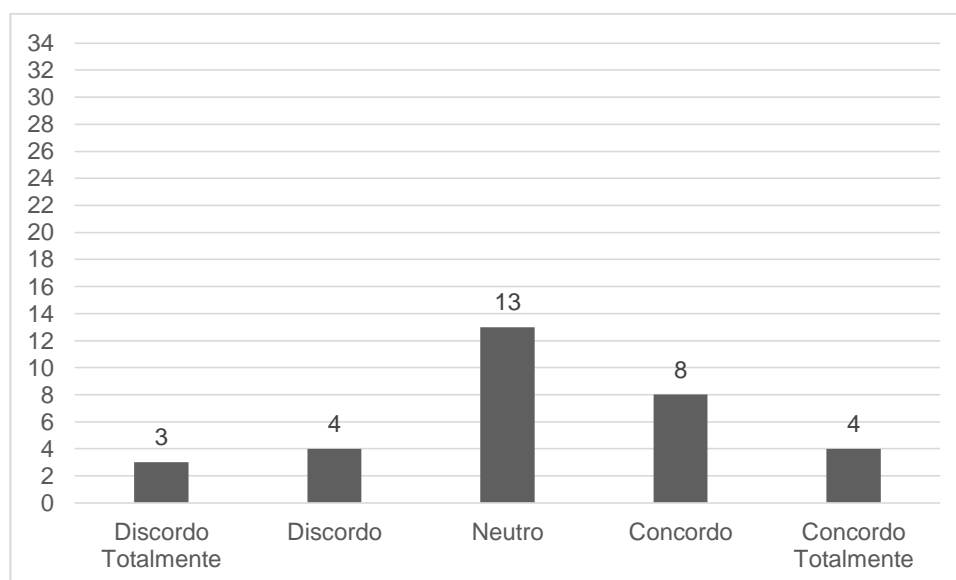


GRÁFICO 8.F – QUANDO ESTUDO VIOLÃO PROCURO ORGANIZAR BEM O TEMPO QUE EU TENHO, ESTABELECENDO METAS E ESTRATÉGIAS PARA OS OBJETIVOS QUE PRECISO ATINGIR

As metas, conforme indicam Araújo e Andrade (2013) são aspectos indispensáveis para a motivação e boa condução da prática musical dos adolescentes, pois propiciam o foco no estudo e favorecem o processo de concentração.

4.4 CATEGORIA DE ANÁLISE 4: REPERTÓRIO E MÉTODOS

Os dados da (TABELA 9 e GRÁFICO 9) apresentam as respostas obtidas dos participantes ao serem questionados se há algum repertório preferido para sua prática e aprendizado do violão. 53% dos participantes (N= 18) respondeu que sim; e 47% dos participantes (N=16) respondeu que não. Logo após essa pergunta havia um campo em que os participantes que responderam sim poderiam escrever quais eram seus repertórios, gêneros, estilos musicais, artistas e bandas favoritas (ver TABELA 10 e GRÁFICO 10).

TABELA 9 – POSSUI UM REPERTÓRIO FAVORITO PARA A PRÁTICA MUSICAL

	N	%
Sim	18	53
Não	16	47
TOTAL	34	100,0

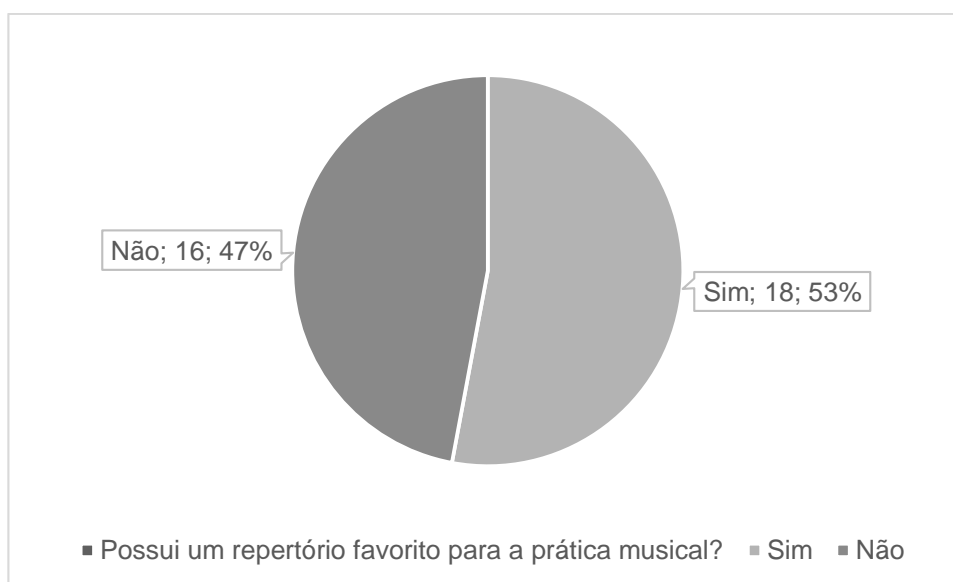


GRÁFICO 9 - POSSUI UM REPERTÓRIO FAVORITO PARA A PRÁTICA MUSICAL

Para McPherson e Davidson (2006) uma característica marcante de estudantes bem-sucedidos é a qualidade de suas estratégias mentais aplicadas para monitorar e

controlar seu aprendizado. Ser hábil em escolher e aplicar estratégias auxilia a estes indivíduos a aprender mais rápido por serem capazes de integrar novos conhecimentos e habilidades. Há indícios de que mesmo que os professores não deixem em evidência as estratégias empregadas em cada conselho e lição, os alunos conseguem captar estas estratégias implícitas nas lições. Este ponto reforça a importância da exposição dos alunos a experiências de boa qualidade em música, o que não apenas estabelecerá bons hábitos durante a prática, mas também o desenvolvimento da capacidade de pensar musicalmente e aprender a coordenar os olhos, ouvidos, e mãos, e pensar em sons. Isto também destaca a necessidade de instrução que torne mais explícita as relações de habilidades mentais com estratégias com real performance física, um elemento de aprendizado que frequentemente falta no ensino de instrumento.

Os estilos musicais favoritos, declarados espontaneamente pelos participantes foram:

TABELA 10 – VOCÊ POSSUI UM REPERTÓRIO DE PREFERENCIA? QUAIS OS SEUS REPERTÓRIOS FAVORITOS?

	N	%
Rock	9	50
Clássico	2	11,1
MPB	3	16,6
Reggae	3	16,6
Sertanejo	1	5,5
TOTAL	18	100,0

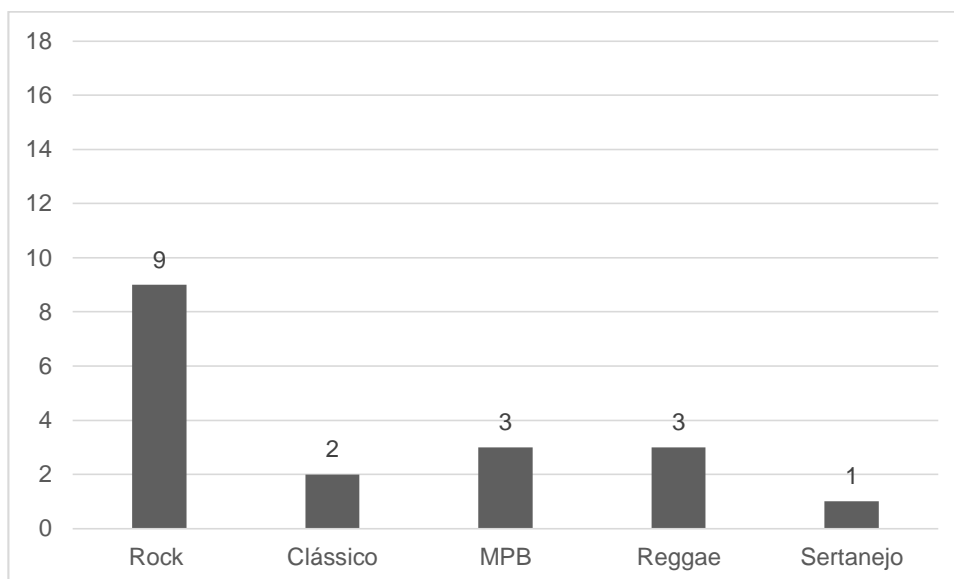


GRÁFICO 10 – VOCÊ POSSUI UM REPERTÓRIO DE PREFERENCIA? QUAIS OS SEUS REPERTÓRIOS FAVORITOS?

De acordo com Susan Hallam (1998) a preferência musical é parte integral do estilo de vida de um indivíduo envolvido e que reflete a sua cultura, história, sociedade, família e grupo de amigos ao qual pertence (*background*). Gostar de um determinado gênero ou estilo musical depende de um conjunto de fatores hierárquicos. A autora também constata que há indícios de que há uma forte relação entre familiaridade e preferência musical, e sugere a possibilidade de que a preferência musical pode ser mudada. Susan Hallam conclui que a maneira mais efetiva para influir na preferência musical das pessoas seja por meio da exposição prolongada. A repetição pode fazer o que não era familiar se tornar familiar, mas as evidências sugerem que isso não é o suficiente para influenciar ou alterar as preferências musicais das pessoas. A educação deve alterar e expandir as preferências musicais, mas os resultados nem sempre são previsíveis.

Para Abeles et.al (1995) em decorrência das rápidas mudanças que ocorrem no início da adolescência, é comum que os adolescentes se sintam inseguros ao agir em público. Os autores sugerem que seja este senso de insegurança que leva os adolescentes a tomarem posturas conformistas. Sendo o comportamento conformista forte o bastante para fazer os adolescentes vestirem roupas estranhas e desconfortáveis, apenas para não destoar de seus colegas. Isso também seria forte o suficiente para

influenciar seus interesses musicais. Para os autores, não é possível prever quais serão os estilos musicais preferidos pelos adolescentes no futuro, mas são capazes de afirmar que serão adotados em alto grau de homogeneidade. Portanto, para os autores, a escuta musical do adolescente busca a conformidade. Mesmo que não haja outras pessoas ao redor, ele escuta imaginando que há outros escutando e julgando a música escutada. Desse modo, essa escuta frequentemente se esforça em estabelecer conexão com os outros, com aqueles que o adolescente deseja se relacionar. Em geral, o que o adolescente percebe na música do rádio e da televisão é induzido pela percepção dos colegas do grupo ao qual ele pertence. Esses grupos não apenas são capazes de avaliar as músicas, como também, escolhem as nuances que devem ser percebidas em cada música. A pressão por conformidade compele o adolescente a dispor de recursos em ordem de aprender as nuances musicais definidas como importantes pelo seu grupo, para então poder compartilhar do mesmo foco de atenção, comum aos membros do grupo. Por essas razões, Abeles et al. (1995) sugerem que a preferência musical está diretamente relacionada com a autoimagem, e para ilustrar essa ideia, usam como exemplo as maneiras de se vestir:

Queremos que nossa aparência cause certa impressão, a qual é em parte resultado do que os outros esperam de nós e o que nós queremos que os outros pensem de nós. Itens de vestuário são comprados ou rejeitados se eles parecem destinados para jovens ou idosos, baratos ou caros, moderno ou conservador. Música, roupas, estilos de fala, carros, e muitas outras coisas são frequentemente tratadas pelas pessoas como distintivos necessários para sua identificação. Estes produtos são vistos como incrementos para a imagem que a pessoa deseja passar” (ABELES et al. 1995, p.185).

Os dados da (TABELA 11 e GRÁFICO 11) apresentam as respostas dos participantes em relação à utilização de métodos para a aprendizagem e prática do violão. 29% dos participantes (N=10) afirmou ter utilizado ao menos um método para o aprendizado e prática do violão; e 71% dos participantes (N=24) respondeu não ter usado métodos e materiais didáticos para o aprendizado e prática.

TABELA 11 – UTILIZOU ALGUM MÉTODO PARA O APRENDIZADO E PRÁTICA DO VIOLÃO?

	N	%
Sim	10	29
Não	24	71
TOTAL	34	100,0

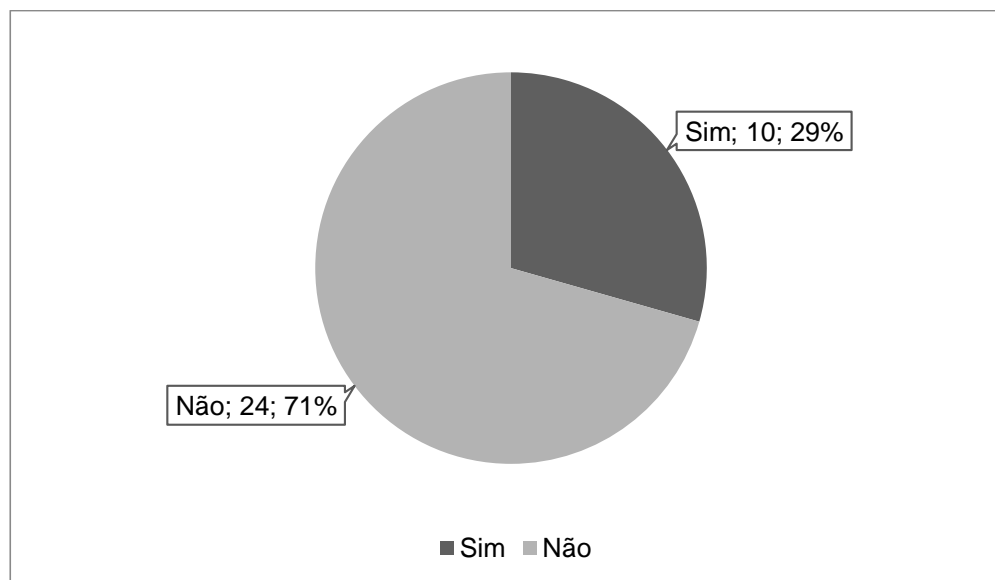


TABELA 11 – VOCÊ UTILIZOU ALGUM MÉTODO PARA O APRENDIZADO E PRÁTICA DO VIOLÃO?

Posteriormente o participante poderia especificar quais foram os métodos que utilizou (ver TABELA 11.A e GRÁFICO 11.A). Dos onze participantes que responderam ter utilizado um método para estudo, 29% (N=9) respondeu que utilizou o método *Iniciação ao violão*, de Henrique Pinto; um dos participantes declarou ter utilizado uma apostila desenvolvida pelo seu professor; e um dos participantes que utilizou o método *Iniciação ao violão*, também respondeu ter utilizado o método “Minhas primeiras notas ao violão” de Othon da Rocha Filho.

TABELA 11.A – MÉTODOS UTILIZADOS

	N	%
Iniciação ao violão – Henrique Pinto	9	81,8
Minhas primeiras notas ao violão	1	9
Apostila feita pelo professor	1	9
TOTAL	11	100,0

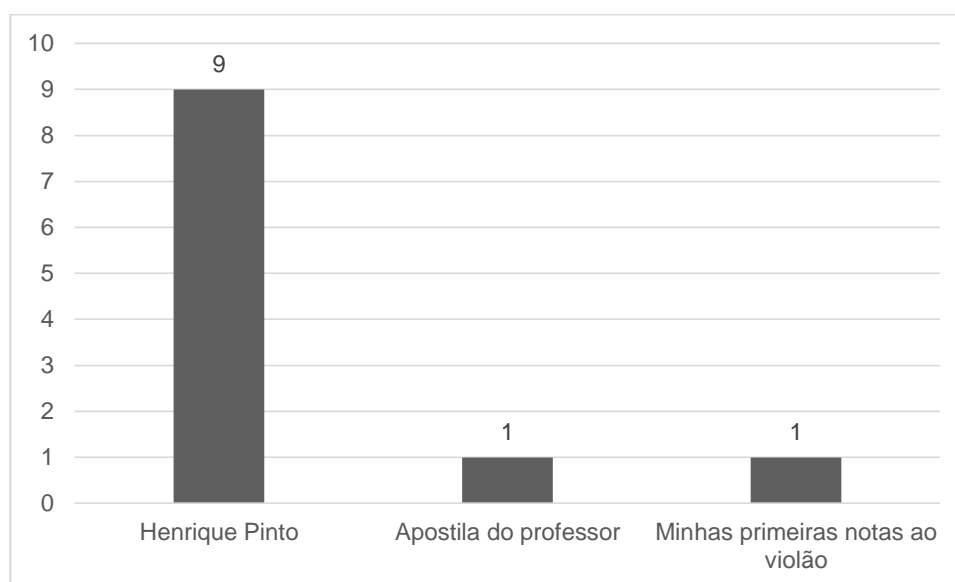


GRÁFICO 11.A – MÉTODOS UTILIZADOS

Assim como levantado por Cristina Tourinho (1995) em um questionário respondido por professores de violão durante o seminário de violão do Souza Lima em 1993, o método, Iniciação ao violão, de Henrique Pinto, foi o método mais citado, agora por estudantes. Entretanto, ainda considerando o levantamento feito por Tourinho, em relação aos métodos utilizados pelos professores para o ensino, o segundo “método” mais utilizado foi a coleção “Song book - Bossa Nova”, produzida e editada por Almir Chediak em cinco volumes. Além disso, os professores também declararam utilizar várias transcrições e arranjos durante as aulas, com o intuito de ampliar o repertório de seus alunos.

Com base em informações fornecidas pelo levantamento de Cristina Tourinho (1995) em relação aos métodos mais utilizados pelos professores, é possível considerar a hipótese de que, parte dos alunos que responderam não ter utilizado um método de apoio para seu aprendizado e prática tenham utilizado cópias isoladas de partes de métodos, Song books e arranjos, que não constituem um todo, fechado, no formato tradicional de livro ou apostila. Esta é uma prática comum ao violão desde seu início, fim do século XVIII. De acordo com Stenstadvold (2010) pelo fato do violão não ter sido incorporado aos conservatórios, não houve a mesma padronização encontrada nos métodos para os outros instrumentos tradicionais. Todo violonista com boa reputação era requisitado por editoras para elaborar seu próprio método. Stenstadvold (2010) relata que havia grande diversidade de propostas desde os títulos atribuídos para os métodos. Há métodos que são constituídos apenas de coletânea de peças, outros que oferecem apenas explicações de como ler partitura, métodos completos com o título de “Estudos”, assim como materiais publicados em uma única página que se intitulam “Método”. Por fim, diante de toda a diversidade de propostas e publicações destinadas ao aprendizado e prática do violão sob diferentes títulos, somada ao filtro dos professores, até chegar ao aluno, a tarefa de obter respostas dos alunos em relação aos métodos se torna frágil e complexa. Para cumprir tal objetivo, sobre a percepção e entendimento do aluno sobre o método, seria necessário um estudo e levantamento mais detalhado, por meio de entrevistas ou experimentos que considerem a real percepção do adolescente, sem a interferência e influência do professor sobre o método ou materiais didáticos.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo investigar a motivação do adolescente para o estudo e a prática do violão. O referencial teórico fundamentou-se na Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1992;1999). Um estudo de levantamento foi utilizado como metodologia desta pesquisa e fizeram parte da amostra 34 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 12 e 18 anos, estudantes de violão matriculados em três diferentes escolas de música e conservatórios da cidade de Curitiba (PR).

Com as respostas da primeira parte do questionário foi evidenciada a prevalência da motivação intrínseca como o principal componente para o início e continuidade da prática e aprendizado do violão. E como elemento de motivação intrínseca também pôde ser incluído o fator emocional. Os participantes (41,1%; N=14) responderam considerar seus pais os principais incentivadores e fontes de inspiração para a prática do violão, e artistas famosos em seguida (32,3%; N=11). Pesquisas (ABELES ET AL. 1995; HALLAM, 1998; OUTEIRAL, 2003) sugerem que amigos e colegas teriam maior influência na prática musical de adolescentes. Porém, esta informação não foi identificada com base nas respostas dos participantes desta pesquisa ao questionário. Uma explicação possível para esse resultado pode ser atribuída ao número reduzido de adolescentes com acesso ao aprendizado de música e ao violão. Reduzido o número de pares praticando o instrumento reduz-se também os modelos de violonistas possíveis. Isso torna os pais e a mídia as fontes, quase exclusivas, de incentivo e de modelos para a prática musical e do violão no contexto estudado.

Em relação aos aspectos motivacionais, especificamente em relação à experiência do fluxo durante a prática e aprendizado do violão, os resultados foram de que o fluxo é experimentado pelos participantes, porém não em todos os momentos de sua prática musical cotidiana. Nas atividades em que as metas costumam ser mais facilmente estabelecidas pelo auxílio do professor ou pelo próprio estudante, os participantes declararam sempre ou frequentemente sentir satisfação e felicidade. Em ocasiões em que as atividades se tornam mais complexas, como tocar peças difíceis ou tocar em recitais, as declarações de satisfação e felicidade ficaram divididas entre os extremos: sempre ou nunca, o que leva a constatação de que, possivelmente, parte dos alunos

desenvolveu tais tarefas experimentando estresse e ansiedade. Deci e Ryan (1985;2000) argumentam quem se o estudante deixa de desenvolver atividades de *performance* e repertórios mais sofisticados, ele perde a oportunidade de suprir suas necessidades de competência, autonomia e pertencimento, por meio do violão. Criados os bloqueios para a *performance* e aquisição de novos repertórios, as possibilidades de satisfação são restringidas e podem levar o aluno à desmotivação, estagnação e desistência.

Os outros elementos que caracterizam a experiência de fluxo, a perda da noção do tempo (concentração extrema) e o desenvolvimento de metas e estratégias, receberam a avaliação “neutro” pela maioria dos participantes. Esse resultado pode ser decorrente da falta de estabelecimento de metas para o estudo, o que impossibilitaria um estado de imersão na atividade a ser desenvolvida e também pode influenciar a diminuição do tempo e frequência de dedicação à prática do violão. A maioria dos participantes (N=18; 53%) declarou ter uma rotina de estudos inconstante, sendo o tempo médio de estudo de 48,3% (N=15) dos participantes de até 3 horas por semana. De acordo com Susan Hallam (1998), a pouca dedicação no estudo em casa pode ser oriunda de diferentes fatores além dos motivacionais, por exemplo: sobrecarga de tarefas e atividades escolares e extraescolares, distrações (televisão, *videogames*, *internet*), não ter espaço apropriado para o estudo do instrumento etc.

No que foi tratado a respeito dos métodos para o aprendizado e prática do violão, apenas 10 participantes declararam ter utilizado um método. Assim como relatado por Tourinho (1995), os professores de violão costumam mesclar diferentes tipos de materiais para conduzir o ensino do instrumento, utiliza arranjos, cifras, partituras de diversas fontes. Deste modo, provavelmente, as respostas afirmativas foram dadas por aqueles participantes que possuem o método, o livro ou apostila integral e o seguem sob a supervisão do professor. Já os outros participantes, provavelmente, recebem materiais avulsos, não os reconhecendo como um método. Essas restrições em relação à percepção dos métodos pelos alunos, levou a exclusão dos dados obtidos na última questão do questionário.

Dentre os caminhos possíveis para a continuidade deste estudo estão, a obtenção de dados via entrevistas, observações e acompanhamento longitudinal dos adolescentes. No presente estudo não foi considerado o nível de expertise dos

participantes. Para um próximo estudo, este constructo poderia ser levado em consideração. A questão do método se mostrou complexa, seria necessário um estudo mais cuidadoso sobre as percepções do que é um método de violão e suas propostas, investigando tanto o ponto de vista dos professores quanto dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABELES, H.; HOFFER, C. R.; KLOTMANN, R. **Foundations of music education**. 2. Ed. New York: Schirmer Books, 1995.

ARAÚJO, R.; ANDRADE, M. A Study on Teenagers' Musical Practice and Flow Theory in: **Musicworks Journal**: of the Australian Council of Orff Schulwerk, v. 18, 2013. P.19-25.

ARAÚJO, R. Motivação e ensino de música In: ILARI, B; ARAÚJO, R. (Orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.p. 111-127.

ARAÚJO, R. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. **Música em perspectiva**, v.1, n.2, 2008.p.39-52.

AUSTIN, J.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. Developing motivation. In: McPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: A handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.p. 213-238.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARRY, N.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G (Eds.). **The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.p. 151-166.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BZUNECK, J. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). **A motivação do aluno**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BZUNECK, J. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CONDESSA, J. A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música. 109f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento na vida cotidiana. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

DABLE, F. **Música e adolescência**: Um estudo sobre as preferências musicais de adolescentes em situação de conflito com a lei. 99f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DAVIDSON, J.W.; SLOBODA, J.A.; HOWE, M.J.A. The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. N.127, 1996. p. 40-44.

DECI, E. L.; RYAN, R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R.M. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, n.11, 2000. p.227-268.

DUDEQUE, N. E. **História do violão**. Curitiba: Editora UFPR, 1994.

FIGUEIREDO, E. **A motivação dos bacharelados em violão**: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. 120f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GALINDO, **Violão Ibérico**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, S. Necessidade de pertencer: um motive humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

HALLAM, S. **Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning**. Oxford: Heinemann, 1998.

HARDER, R. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. **MúsicaHodie**, v. 3-nº1/2, 2003.

HARGREAVES, D.; NORTH, A.; TARRANT, M. Musical preference and taste in childhood and adolescence In: McPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. New York: Oxford University Press, 2006.

HARNONCOURT, N. **O discurso dos sons**. Jorge Zahar Editor Ltda., Rio de Janeiro, 1988.

HENTSCHEKE, L.; dos SANTOS, R.; PIZZATO, M.; VILELA, C.; CERESER, C. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.esp. p.85-104, out. 2009.

HERRERA, Francisco. **Enciclopedia de la guitarra**. Valencia: Piles Editorial de Música, S.A, 2004.

GALINDO, José. **Violão Ibérico**. Rio de Janeiro, 2012.

KEHL, M.R. A juventude como sintoma de cultura. Em: **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. Org. NOVAES; VANNUCHI. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills**. Oxford University press, New York, 2007.

McCORNICK, J.; McPHERSON, G. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equations analysis. **Psychology of music**, n.31, 2003. p.37-51.

McPHERSON, G.; DAVIDSON, J. Playing an instrument. In: McPHERSON, G. **The child as musician: a handbook of musical development**. New York: Oxford University Press, 2006.p.331-350.

McPHERSON, G. **The child as musician: a handbook of musical development**. New York: Oxford University Press, 2006.

McPHERSON, G.; McCORNICK, J. Self-efficacy and music performance. **Psychology of music** n.34, 2006.p.322-366.

McPHERSON, G.; McCORNICK, J. Motivational and self-regulated learning components of musical practice. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 141, 1999. p.98-102.

MOURA, A. **Música e construção de identidade na juventude. O jovem, suas músicas e relações sociais**. 146f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

O'NEILL, S; McPHERSON, G. Motivation In: PARNCUTT, R; MCPHERSON, G. **the Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. Oxford University Press, Nova York, 2002.

O'NEILL, S. Positive youth musical engagement. In: McPHERSON, G. **The child as musician: a handbook of musical development**. New York: Oxford University Press, 2006.p.461-474.

OUTEIRAL, J. **Adolescer: estudos revisados sobre adolescência**. 2.ed.Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos In: ILARI, B. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.p.303-349.

PAFFGEN, P. **Die Gitarre: Grundzuge ihrer Entwicklung**. Schott Sohne, Mainz, 1988.

PEREIRA, P. **A utilização de tocadores portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes**. 116f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

PINTRICH, P; SCHUNK, D. **Motivation in education**: theory, research, and applications. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PIZZATO, M. **Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

REEVE, J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RENNICK, J.M.; McPHERSON, G. E. Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. **British Journal of Music Education**. n.19, 2002.p.173-188.

RIBEIRO, G.M. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão à distância online: Uma perspectiva contemporânea da motivação**. 241f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre. 2013.

ROGOFF, B. **A natureza do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SLOBODA, J.; DAVIDSON, J. The young performing musician. In: DELIÈGE, I; SLOBODA, J. (eds.). **Musical beginnings: origins and development of musical competence**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 171-190.

STENSTADVOLD, ERIK. **Guitar methods, 1760-1860**: an annotated bibliography. London: Pendragon Press, 2010.

STOCCHERO, M. **Experiência de fluxo na educação musical: um estudo sobre motivação**. 134f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TOURINHO, A.C. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** 115f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TOURINHO, A.C. **Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical.** 246f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

WILSON, G.D.; ROLAND, D. Performance anxiety. In: PARNCUTT, R.; McPherson, G. (ed.). **The science and psychology of music: Creative strategies for teaching and learning.** Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 47-61.

WOODY, R.; MCPHERSON, G. Emotion and motivation in the lives of performers In: **Handbook of Music and Emotion: Theory, research, applications.** Orgs: JUSLIN, P.; SLOBODA, J. Oxford University Press, New York, 2010. p.401-424.

APÊNDICE

Questionário para alunos de violão

Você está sendo convidado a participar do estudo que está sendo desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná como parte integrante da dissertação de Anderson Roberto Zabrocki Rosa (pesquisador responsável, que lhe apresenta o seguinte termo), sob a supervisão da Professora Doutora Rosane Cardoso de Araújo.

O objetivo deste estudo é avaliar as respostas dos participantes a respeito da prática e estudo cotidiano do violão. Neste sentido, você preencherá um questionário que abordará tópicos relacionados a seu estudo e prática com o violão.

O pesquisador responsável garante o sigilo confidencial dos dados; assim, todas as suas respostas cognitivas serão mantidas no anonimato.

Para maiores esclarecimentos, contactar:

1) Anderson Zabrocki Rosa
Programa de Pós Graduação em Música – UFPR
Rua Coronel Dulcídio, 638 - Bairro Batel / CEP 80420-170 - Curitiba - PR
Telefone: (041) 3222-6856 / Fax: (041) 3222-6568
E-mail: andersonzabrocki@gmail.com

QUESTIONÁRIO

1.Idade

- ☐ Menor de 12 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15
☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ Maior de 18

2.Sexo

- ☐ Feminino ☐ Masculino

3.Qual/quaís foram seus motivos para iniciar o aprendizado do violão? (você pode selecionar várias alternativas)

- ☐ Eu gosto de música
☐ Eu acho divertido
☐ Eu gostaria de fazer novas amizades
☐ Eu gosto de aprender coisas além das disciplinas escolares
☐ Eu tinha interesse em aprender um instrumento musical
☐ Eu gosto do instrumento, de sua aparência, forma
☐ Eu gosto do som do violão
☐ Para cultivar a música como hobby/ passatempo
☐ Eu quero tocar em um grupo, banda
☐ Tínhamos um violão em casa e eu gostaria de ser capaz de tocá-lo
☐ Meu irmão/ minha irmã toca um instrumento musical e eu gostaria de tocar também
☐ Meu pai/ minha mãe toca um instrumento musical e eu gostaria de tocar também
☐ Meus pais queriam que eu aprendesse um instrumento
☐ Eu tenho amigos que tocam violão e gostaria de tocar também
☐ Eu ouvi alguém tocando violão e quis aprender a tocar tão bem quanto aquela pessoa.

4.Quem mais te inspira/incentiva a aprender violão? (selecionar apenas uma resposta)

- ☐ Meu professor de violão ☐ Meus pais ☐ Meus amigos
☐ Outros familiares ☐ Músico famoso/artista
☐ Outro _____

5. Você se sente feliz/satisfeito realizando as tarefas abaixo, com que frequência?

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
Tendo aulas de violão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tocando peças difíceis/ desafiadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praticando o violão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendendo músicas que meu professor escolhe para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendendo músicas que eu mesmo escolhi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tocando em apresentações, shows, recitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Você consegue manter uma rotina de estudo do violão? (selecione apenas uma opção)

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

Se você respondeu "sim" ou "às vezes" na questão anterior, especifique a rotina de horas (em média) de sua prática:

☐ Até 1 hora na semana ☐ Até 3 horas na semana ☐ Até 5 horas na semana
☐ Até 10 horas na semana ☐ Mais de 10 horas na semana

7. Responda

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
Eu me sinto orgulhoso quando eu toco bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tocar bem o violão é muito divertido para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me sinto capaz de realizar as atividades propostas pelo(a) professor(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantenho a concentração durante meu estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estudo violão, eu perco a noção do tempo (não vejo o tempo passar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estudo violão procuro organizar bem o tempo que eu tenho, estabelecendo metas e estratégias para os objetivos que preciso atingir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. No seu estudo e prática do violão, você possui algum repertório de preferência?

☐ Sim ☐ Não

Se você respondeu "sim" especifique quais são as obras, autores ou gêneros/estilos de sua preferência:

9. Você utiliza/utilizou algum método para seu estudo e aprendizado do violão?

☐ Sim ☐ Não

Se a resposta anterior foi sim, qual ou quais métodos utilizou?

10.Ainda em relação ao método, ou métodos, utilizados em seu estudo e aprendizado do violão

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
As propostas de estudo do(s) método(s) são interessantes e desafiadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A aparência e organização do(s) método(s) me inspiram a estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto muito dos exercícios e músicas propostos pelo(s) método(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendo o porquê do estudo de cada exercício proposto no(s) método(s). (Sei em que momento eles serão úteis na hora de tocar "pra valer")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As orientações do(s) método(s) permitem que eu possa progredir e compreender fundamentos sem precisar, sempre, da presença do meu professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

